LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DEL CAPITAL

istván mészáros

siglo veintiuno editores

CLACSO COEDICIONES

istván mészáros

Nació en Hungría en 1930. Fue alumno de Georg Lukács antes de que el régimen estalinista provocara su retiro. No obstante, continuó reconociéndose como su discípulo aun durante la época más difícil de la dictadura estalinista. Es así como pasó a formar parte de la Escuela de Budapest, junto con pensadores de la talla de Agnes Heller, István Hermann, Miklos Almasi y Denés Zoltai. Aprovechando su estadía en Italia como diplomático, durante la represión de 1956 en Hungría, decidió quedarse allí para después refugiarse en Inglaterra, donde fue profesor de Filosofía en la Universidad de York y en la Universidad de Sussex. Es autor de *Beyond Capital. Towards a Theory of Transition* (Londres, Merlin Press, 1995).

Fotografía de cubierta: Villa La Cava, San Isidro, febrero 2008.
Nicolás Pousthomis / Sub. Coop

sociología y política
serie pensar desde el sur

Dirigida por Emir Sader,
Pablo Gentili y Horacio Tarcus

Traducción de "La educación más allá del capital":
María Maneiro y Ernesto Grance

Traducción de la presentación y el prefacio:
Florencia Stubrin

LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DEL CAPITAL

istván mészáros

siglo veintiuno editores

CLACSO

siglo veintiuno editores argentina s.a.
Tucumán 1621 7° N (C1050AAG), Buenos Aires, Argentina

siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
Cerro del agua 248, Delegación Coyoacán (04310), D.F., México

siglo veintiuno de españa editores, s.a.
c/Menéndez Pidal, 3 BIS (28006) Madrid, España

Asdi

CLACSO cuenta con el apoyo de la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (ASDI)

www.clacso.org / www.asdi.org

Mészáros, István
La educación más allá del capital. - 1a ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008. // 120 p.; 21x14 cm.

Traducido por: Maneiro, María y Grance, Ernesto //
ISBN 978-987-629-047-0

1. Teorías Educativas. I. Maneiro, María trad. II. Grance, Ernesto trad.
CDD 370.1

Diseño de interior: tholön kunst

© 2008, Siglo XXI Editores Argentina S. A.

ISBN 978-987-629-047-0

Impreso en Artes Gráficas Delsur // Alte. Solier 2450, Avellaneda, en el mes de septiembre de 2008.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina // Made in Argentina

Índice

Presentación, *por Emir Sader* 9

Prefacio, *por Roberto Leher* 13

1. La educación más allá del capital 17
La lógica incorregible del capital
y su impacto sobre la educación 21
Las soluciones no pueden ser sólo
formales; deben ser esenciales 31
"El aprendizaje es nuestra propia vida,
desde la juventud hasta la vejez" 43
La educación como "trascendencia
positiva de la autoalienación del trabajo" 55

**2. Educación: el desarrollo continuo
de la conciencia socialista** 73

Obras del autor 117

Presentación

Emir Sader

El objetivo central de los que luchan contra la explotación, la opresión, la alienación y la discriminación es la emancipación humana. La educación, que podría ser un medio esencial para lograrla, se tornó un instrumento de aquellas lacras de la sociedad capitalista destinado "no sólo a proporcionar los conocimientos y el personal necesarios para la expansión de la maquinaria productiva del sistema, sino también a generar y transmitir un marco de valores que legitime los intereses dominantes". En otras palabras, la educación se ha convertido en una pieza fundamental del proceso de acumulación de capital y de creación de un consenso que hace posible la reproducción del sistema de explotación y dominación de clases; es, pues, un mecanismo para su perpetuación.

La naturaleza de la educación, como la de tantos otros elementos esenciales para las sociedades contemporáneas, está vinculada al destino del trabajo. Un sistema que se apoya en la separación entre trabajo y capital, que requiere la disponibilidad de una enorme masa de fuerza de trabajo sin acceso a los medios para su realización, necesita, al mismo tiempo, la socialización de valores que permitan su reproducción. Si la desigualdad precapitalista era explícita y asumida como tal, para que en el capitalismo –la sociedad más desigual de toda la historia– se acepte que "todos son iguales ante la ley", resulta necesario un sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esos valores en las mentes de las personas.

En el reino del capital, la educación misma es una mercancía. De ahí la crisis del sistema público de enseñanza, que sufre las presiones de las demandas del capital y los aplastantes recortes a los recursos presupuestarios públicos. Tal vez nada ejemplifique mejor el universo instaurado por el neoliberalismo, donde "todo se vende, todo se compra, todo tiene precio", que la mercantilización de la educación. Una sociedad que impide la emancipación sólo puede transformar los espacios educativos en *shopping centers*, hacerlos funcionales a su lógica de consumo y lucro.

El achicamiento de la educación pública y la paralela expansión del sistema privado coincidieron con un traslado de los procesos de socialización desde la escuela hacia los medios de comunicación, la publicidad y el consumo. Se aprende en todo momento, pero lo que se aprende depende del dónde y del cómo. García Márquez cuenta que a los siete años tuvo que interrumpir su educación para ir a la escuela. Parodiando la referencia a Martí que hace Mészáros, salió de la vida para entrar en la escuela.

István Mészáros, filósofo en el mejor sentido de la palabra –aquel que nos ayuda a develar el significado de las cosas–, húngaro de nacimiento, convivió con uno de los mayores pensadores marxistas –Georges Lukács– y pudo orientar su obra a partir de una demanda de su maestro: reescribir *El capital*. Trabajo que Mészáros emprendió en *Más allá del capital*, hoy lectura indispensable para pensar el sistema de relaciones capital-trabajo, sus límites, sus contradicciones, su movimiento y su horizonte de superación.

Pensar la educación desde la perspectiva de la lucha emancipatoria no podría sino restablecer los vínculos –tan olvidados– entre educación y trabajo, como si se afirmara: díganme dónde está el trabajo en un tipo de sociedad y les diré dónde está la educación. En la sociedad del capital, educación y trabajo se subordinan a esa dinámica, de la misma

forma que solamente en una sociedad en la que se universalice el trabajo, una sociedad en la que todos se conviertan en trabajadores, se universalizará también la educación. En palabras de Mészáros, "la 'autoeducación de iguales' y la 'autogestión del orden social reproductivo' no pueden estar separadas una de la otra".

La educación implica, ante todo, un proceso de "interiorización" de las condiciones de legitimidad del sistema que explota el trabajo como mercancía, para inducir a los individuos a su aceptación pasiva. Para convertirse en otra cosa, para producir insubordinación y rebeldía, precisa redescubrir sus relaciones con el trabajo y con el mundo del trabajo, con el cual comparte, entre tantas cosas, la alienación.

¿De qué sirve el sistema educativo, más aún el público, si no es para luchar contra la alienación? ¿Para contribuir a descifrar los enigmas del mundo, especialmente, el extrañamiento respecto de un mundo producido por los propios hombres?

Asistimos actualmente a la convivencia de una masa inédita de información disponible y una incapacidad aparentemente insuperable para interpretar los fenómenos. Asistimos a lo que algunos llaman "nuevo analfabetismo", porque se es capaz de explicar, pero no de entender, mecanismo típico de los discursos económicos. Cuentan que un presidente, descontento con la política económica de su gobierno, llamó al ministro de Economía y le dijo que "quería entender" su política. A lo que el ministro le respondió que "le iba a explicar". El presidente aclaró: "No, explicarla sé, lo que quiero es entenderla".

La diferencia entre explicar y entender puede dar cuenta de la diferencia entre acumulación de conocimientos y comprensión del mundo. Explicar es reproducir el discurso mediático; entender es desalienarse, es descifrar el misterio de la mercancía, es ir más allá del capital. Es ésta la actividad

que Mészáros llama "contrainteriorización", "contraconciencia", un proceso de "trascendencia positiva de la autoalienación del trabajo".

Los que luchan contra la explotación, la opresión, la dominación y la alienación, esto es, contra el dominio del capital, tienen como "tarea educacional" la lucha por una "amplia transformación social emancipatoria". Si en *Más allá del capital*, Mészáros retomaba el hilo conductor de *El capital*, en este texto, vibrante, lúcido, esclarecedor, emprende la prolongación del *Manifiesto Comunista*, apuntando hacia las tareas actuales del pensamiento y de la acción revolucionaria en el campo de la educación y el trabajo. Esto es, en el campo de la emancipación humana.

Prefacio

*Roberto Leher**

István Mészáros, principal discípulo del "Galileo del siglo XX", Georg Lukács, logra en *La educación más allá del capital* una impecable obra-síntesis, guía de acción para la lucha contra la completa sumisión de la educación al reino de la mercancía, un proceso que se difunde con la rapidez vertiginosa de una montaña rusa y cuyos resultados son la negación de la autorrealización humana y la perpetuación del orden social alienante.

La relevancia del tema es evidente. En Brasil, por ejemplo, el 88 por ciento de las instituciones de enseñanza superior son privadas y, confirmando el acelerado proceso de mercantilización de la educación, en 2004 el gobierno aprobó la ley de asociación público-privada (Programa Universidad para Todos), que establece la exención de impuestos y contribuciones para más de 1.302 instituciones privadas, que se suman a las 350 instituciones "filantrópicas", comunitarias y confesionales que ya habían conquistado ese subsidio público a través de la Constitución. Además, se están dando pasos importantes para abrir el comercio transfronterizo de la educación, especialmente bajo la forma de cursos a distancia, ofrecidos por los ciber-rentistas.

* Coordinador del Grupo de Trabajo "Universidad y Sociedad" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Para horror de los nuevos y viejos partidarios de la "tercera vía" y de los posmodernos adeptos al orden, Mészáros afirma, sin medias tintas, que la educación emancipatoria exige la destrucción del orden del capital. Su tesis es precisa: "Es necesario romper con la lógica del capital si queremos contemplar la creación de una alternativa educativa significativamente diferente". La alternativa liberal ha sido el "gradualismo utópico", que fue incapaz de revertir la situación de barbarie educativa a la que la inmensa mayoría de los pueblos está sometida. Mészáros analiza las proposiciones iluministas de Adam Smith, principal representante de la economía política, y de Robert Owen, uno de los más importantes ideólogos del socialismo utópico, para demostrar la miseria de sus respectivas propuestas educativas.

No se trata de resaltar el equívoco de los autores citados, sino de enfatizar la dificultad de pensar la educación democrática como una práctica congruente con el proceso del capital. Mészáros muestra los infranqueables límites del pensamiento liberal, al analizar las concepciones de Locke: hoy, en virtud de las conquistas sociales de los trabajadores, no es posible someter a los pobres cortando sus orejas o encarcelando a sus hijos en los centros de formación, como él proponía. Sin embargo, el Banco Mundial expresa la misma preocupación por el mantenimiento del orden: la educación debe ser un instrumento (ideológico) para el alivio de la pobreza y para impedir que las clases peligrosas se rebelen contra el orden establecido.

Mészáros tiene la osadía de sostener un pensamiento político y pedagógico revolucionario: "Hoy, el sentido del cambio educativo radical no puede ser sino arrancarle el chaleco de fuerza a la lógica incorregible del sistema: implementar de modo planificado y sostenido una estrategia de ruptura del control ejercido por el capital con todos los

medios disponibles, así como con todos los medios que con el mismo espíritu se inventen en el futuro".

En la mejor tradición marxista, este libro es un diálogo con los protagonistas sociales –profesores, estudiantes y militantes– reunidos en el Foro Mundial de Educación, y, en este sentido, al igual que los escritos de Marx para la Asociación Internacional de los Trabajadores, esa profunda reflexión filosófica apunta a la definición de líneas estratégicas para las luchas del presente. El desafío no es una educación para ilustrar a los trabajadores o para someterlos al dominio de las máquinas, sino para que estén en condiciones de "transformar la realidad".

Al exponer su pensamiento a los millares de educadores involucrados en las luchas contra la mercantilización de la educación, Mészáros es consciente de que, en América Latina, estos sujetos están entre los principales protagonistas de las luchas antineoliberales. No obstante, aunque a primera vista la agenda de esos movimientos parezca estar limitada a las condiciones materiales de la educación pública, situación inevitable en un contexto de progresiva deconstrucción de los sistemas públicos, es innegable que en sus luchas se hacen presentes valores y principios libertarios y emancipatorios. Son ecos de la Comuna de París: el derecho de todos los que tienen un rostro humano a una educación crítica, laica, rigurosa en términos científicos, culturales y artísticos; o, conforme a la bella expresión de Marx, a una educación *omnilateral*, capaz de asegurar una educación integral, simultáneamente tecnológica, histórico-social, humanística, filosófica y artística. En uno de sus pasajes más provocadores, el autor aventura una descripción de los gérmenes de la educación del futuro. El conocimiento filosófico sofisticado de Mészáros marca una diferencia. Recordando a Gramsci, afirma: "El Homo Faber no puede ser separado del Sapiens". Éste es el fundamento de la educación socialista.

Siguiendo a Lenin, asegura que el momento actual resulta propicio para emprender la osada lucha por un cambio duradero de la situación vigente, dado que "las clases dominantes ya no pueden gobernar como antes y las clases subalternas ya no quieren vivir como antes". Los embates serán más duros en el ámbito de la educación institucionalizada por el Estado, como consecuencia del *ethos* privatista que orientó las reformas que éste llevó a cabo y de su papel en el control social. Los espacios educativos extraescolares pueden ser fuentes de inspiración utópica para esas luchas, como lo atestigua el interés creciente de los movimientos sociales por la educación y por la formación de sus militantes. Así, al dirigirse a los educadores, Mészáros los desafía a ampliar el horizonte de análisis y la perspectiva estratégica, objetivando la "creación de una alternativa abarcadora, concretamente sustentable, con respecto a lo que ya existe".

Dicha tarea requiere la superación de la alienación del trabajo y la negación del orden capitalista. La educación aparece como un *locus* fundamental en esa lucha, puesto que es donde gran parte de las disposiciones de la ideología capitalista se reproducen (a través de la internalización). La acción pedagógica transformadora es una dimensión crucial de la praxis revolucionaria. Para construir una "sociedad de productores libremente asociados", la educación debe fomentar la "autotransformación consciente de los individuos". Dos condiciones se presentan como indispensables: "la universalización de la educación y la universalización del trabajo como actividad humana autorrealizadora".

De forma muchas veces conmovedora, el libro aparece como una pieza necesaria para salvar las brechas de la sociedad (y de la educación) del futuro. El autor amplía algunos de sus estudios anteriores, como su tesis de doctorado, *Marx: la teoría de la alienación*, y *Más allá del capital*. El desafío propuesto es apasionante y humanamente necesario.

1. La educación más allá del capital

El aprendizaje es nuestra propia vida, desde la juventud hasta la vejez, de hecho casi hasta la muerte; nadie pasa diez horas sin aprender nada.
PARACELSO

Se viene a la vida como cera, y el azar nos vacía en moldes prehechos. Las convenciones creadas deforman la existencia verdadera [...]. Las redenciones han venido siendo teóricas y formales; es necesario que sean efectivas y esenciales [...]. La libertad política no estará asegurada mientras no se asegure la libertad espiritual. [...] La escuela y el hogar son las dos cárceles formidables del hombre.
JOSÉ MARTÍ

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación y de que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de las circunstancias diferentes y de la educación modificada olvida que las circunstancias son modificadas precisamente por los hombres y que el propio educador precisa ser educado. Lleva, pues, forzosamente, a la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales se sobrepone a la sociedad [...]. La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y comprenderse racionalmente como práctica revolucionaria.
KARL MARX

Escogí tres epígrafes para este capítulo con el fin de anticipar algunos de los puntos principales que abordaré. El primero pertenece al gran pensador del siglo XVI, Paracelso; el segundo, a José Martí; y el tercero, a Karl Marx. El primero dice, en agudo contraste con la actual concepción tradicional pero tendenciosamente estrecha de educación, que "El aprendizaje es nuestra propia vida, desde la juventud hasta la vejez, de hecho casi hasta la muerte; nadie pasa diez horas sin aprender nada".[1] Por su parte, José Martí, siguiendo el espíritu de Paracelso, insiste en que "La educación empieza con la vida, y no acaba sino con la muerte". Pero agrega algunas restricciones cruciales al criticar duramente las soluciones pretendidas por nuestra sociedad y enunciar la enorme tarea que tenemos por delante. Es así como coloca en perspectiva nuestro problema:

> Se viene a la vida como cera, y el azar nos vacía en moldes prehechos. Las convenciones creadas deforman la existencia verdadera [...]. Las redenciones han venido siendo teóricas y formales; es necesario

1 Paracelso, *Selected Writings*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1951, p. 181.

> que sean efectivas y esenciales [...]. La libertad política no estará asegurada mientras no se asegure la libertad espiritual. [...] La escuela y el hogar son las dos formidables cárceles del hombre.[2]

Tomé el tercer epígrafe de las *Tesis sobre Feuerbach* de Marx, donde se pone en evidencia la línea divisoria que separa a los socialistas utópicos, como Robert Owen, de aquellos que en nuestro tiempo deben superar los graves antagonismos estructurales de nuestra sociedad. Pues éstos bloquean el camino para un cambio absolutamente necesario, sin el cual no puede haber esperanza para la propia supervivencia de la humanidad, y mucho menos para la mejoría de sus condiciones de existencia. Aquí dice Marx:

> La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación y de que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de las circunstancias diferentes y de la educación modificada, olvida que las circunstancias son modificadas precisamente por los hombres y que el propio educador precisa ser educado. Lleva, pues, forzosamente, a la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales se sobrepone a la sociedad [...]. La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y comprenderse racionalmente *como práctica revolucionaria.*[3]

2 José Martí, "Libros", en *Obras completas*, vol. 18, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1991, pp. 290-1.

3 Karl Marx y Friedrich Engels, *Teses sobre Feuerbach*, San Pablo, Alfa-Omega, 1977, pp. 118-9 (destacado del autor).

La idea que pretendo destacar es que no sólo la última cita sino de alguna manera las tres, a lo largo de un período de casi cinco siglos, enfatizan la urgencia de instituir –volviendo al mismo tiempo irreversible– un cambio radical en la estructura. Un cambio que nos lleve *más allá del capital,* en el sentido genuino y educacionalmente viable del término.

LA LÓGICA INCORREGIBLE DEL CAPITAL Y SU IMPACTO SOBRE LA EDUCACIÓN

Pocos negarían hoy que los procesos educativos y los procesos sociales más amplios de reproducción tienen una vinculación estrecha. En consecuencia, una reformulación significativa de la educación es inconcebible sin la correspondiente transformación del marco social en el cual las prácticas educativas de la sociedad deben cumplir sus vitales e históricamente importantes funciones de cambio. Pero, sin un acuerdo sobre este simple hecho, los caminos se dividen claramente. Pues mientras no se valorice un determinado modo de reproducción de la sociedad como el marco necesario para las relaciones sociales, sólo se admitirán, en nombre de la reforma, algunos ajustes menores en todos los ámbitos, incluido el de la educación. Los cambios con respecto a tales limitaciones, apriorísticos y prejuzgados, se aceptan con el único y legítimo objetivo de *corregir* algún detalle defectuoso del orden establecido, de forma de mantener intactas las determinaciones estructurales fundamentales de la sociedad como un todo, conforme a las exigencias inalterables de la *lógica global* de un determinado sistema de reproducción. Se pueden ajustar las formas por las cuales una multiplicidad de intereses particulares y conflictivos se deben adaptar a la *regla general* preestablecida de la reproducción de la

sociedad, pero de ninguna manera se puede alterar la *regla general en sí misma.*

Esta lógica excluye, con una irreversibilidad categórica, la posibilidad de legitimar el conflicto entre las *fuerzas hegemónicas fundamentales,* dentro de un orden social, como *alternativas viables* entre sí, tanto en el campo de la producción material, como en el ámbito cultural y educativo. Por lo tanto, sería realmente absurdo esperar la formulación de un ideal educativo, desde el punto de vista del orden feudal en vigencia, que considerase la hipótesis de la dominación de los siervos, como clase, sobre los señores de la bien establecida clase dominante. Naturalmente, lo mismo vale para la *alternativa hegemónica* fundamental que se plantea entre el capital y el trabajo.

No nos sorprende, entonces, que incluso las más nobles utopías educacionales formuladas desde el punto de vista del capital, hayan permanecido estrictamente dentro de los límites de la perpetuación del dominio del capital como modo de reproducción social metabólica. Los intereses objetivos de clase tenían que prevalecer incluso cuando los subjetivamente bienintencionados autores de esas utopías y discursos críticos observaban y cuestionaban con agudeza las manifestaciones inhumanas de los intereses materiales dominantes. Sus posiciones sólo podían aspirar, en el límite, a utilizar las *reformas educacionales* que proponían para remediar los peores *efectos* del orden reproductivo capitalista establecido, sin eliminar, no obstante, sus *fundamentos causales* antagónicos y profundamente enraizados.

La razón del fracaso de todos los esfuerzos anteriores, que se destinaban a instituir grandes cambios en la sociedad por medio de reformas educativas lúcidas, reconciliadas con la óptica del capital, consistía –y aún consiste– en el hecho de que las determinaciones fundamentales del capital son *irreformables.* Como sabemos muy bien por la lamentable historia de

la estrategia reformista, que ya tiene más de cien años, desde Edward Bernstein[4] y sus colaboradores –que otrora prometieron una transformación gradual del orden capitalista en un orden cualitativamente diferente, socialista–, el capital es irreformable porque por su propia naturaleza, como totalidad reguladora sistémica, es *incorregible*. Éste, o bien tiene éxito en imponer a los miembros de la sociedad, incluso a las personificaciones "más amables" del capital, los imperativos estructurales de su sistema como un todo, o bien pierde su viabilidad como regulador históricamente dominante del modo establecido de reproducción metabólica universal y social. En consecuencia, dentro de sus parámetros estructurales fundamentales, el capital debe permanecer siempre *indiscutible*, aun cuando todos los tipos de correctivos estrictamente marginales sean no sólo compatibles con sus preceptos, sino también beneficiosos, y en verdad necesarios para la supervivencia continua del sistema. Limitar un cambio educacional radical a los márgenes correctivos mezquinos del capital significa abandonar por completo, conscientemente o no, el objetivo de una transformación social cualitativa. Del mismo modo, sin embargo, buscar márgenes de *reforma sistémica* en la propia estructura del capital es una *contradicción en sí misma*. Por eso es necesario *romper con la lógica del capital* si queremos considerar la posibilidad de crear una alternativa educacional significativamente diferente.

Haré referencia aquí sólo a dos grandes figuras de la burguesía iluminista, con el fin de mostrar los límites objetivos inviolables con que se enfrenta cualquier tentativa de reforma, por más que esté ligada a la mejor de las intenciones

4 Para una discusión detallada sobre la estrategia reformista de Bernstein, véase el capítulo "O beco sem saída representativo de Bernstein", en mi libro *O poder da ideologia*, San Pablo, Boitempo, 2004.

subjetivas: por un lado, uno de los mayores economistas políticos de todos los tiempos, Adam Smith; y por otro, el extraordinario reformador social y educacional utópico, Robert Owen –que también intentó poner en práctica aquello que predicaba, hasta caer en la bancarrota económica–.

Adam Smith, a pesar de su profundo compromiso con el modo capitalista de organización económica y su reproducción social, condenó abiertamente el impacto negativo del sistema sobre la clase trabajadora. Refiriéndose al "espíritu comercial" como la causa del problema, insistía en que éste:

> [...] limita las visiones del hombre. Cuando la división del trabajo es llevada hasta la perfección, todo hombre tiene sólo una operación simple para realizar; a eso se limita toda su atención, y pocas ideas pasan por su cabeza, con excepción de aquellas que tienen con ella una *conexión inmediata.* Cuando la mente se emplea para una diversidad de asuntos, ella de cierta forma se amplía y aumenta, y debido a eso generalmente se reconoce que un artista del campo tiene una variedad de pensamientos bastante superior a la de un citadino. Aquél tal vez sea simultáneamente un carpintero y un ebanista, y su atención ciertamente está volcada hacia varios objetos de diferentes tipos. Éste tal vez sea sólo un ebanista, y como ese tipo específico de trabajo ocupa todos sus pensamientos, y como él no tuvo la oportunidad de comparar varios objetos, su visión de las cosas que no estén relacionadas con su trabajo jamás será tan amplia como la de un artista. Eso es lo que sucede especialmente cuando *toda la atención de una persona está dedicada a una de entre diez partes de un alfiler o a una de entre ochenta partes de un botón,* de tan dividida que está la fabricación de tales

> productos [...]. Ésas son las desventajas de un espíritu comercial. Las mentes de los hombres se vuelven *limitadas,* se tornan incapaces de elevarse. *La educación es despreciada, o por lo menos dejada de lado,* y el espíritu heroico se extingue casi totalmente. Corregir estos defectos debería ser objeto de una seria atención.[5]

Sin embargo, la "seria atención" postulada por Adam Smith significa realmente muy poco, si es que significa algo. Pues este astuto observador de las condiciones de Inglaterra bajo el avance triunfante del "espíritu comercial" no encuentra otra solución que hacer una denuncia moralizadora de los *efectos* degradantes de las fuerzas ocultas, y culpa de ello a los propios trabajadores en lugar de atribuir la responsabilidad al sistema que les impone esta situación infeliz. Con esa convicción Smith escribe:

> Cuando el joven se vuelve adulto, *no sabe cómo divertirse.* Por lo tanto, cuando está fuera de su trabajo es probable que se entregue a la *embriaguez y a la intemperancia.* En consecuencia, concluimos que en las zonas comerciales de Inglaterra, los comerciantes, generalmente, se encuentran en ese estado despreciable; lo que ganan con el trabajo de la mitad de la semana es suficiente para sustentarse, y debido a su *ignorancia no hallan diversión sino en el desenfreno y en el libertinaje.*[6]

5 Adam Smith, "Lectures on justice, police, revenue, and arms" (1763), en *Adam Smith's Moral and Political Philosophy,* Herbert W. Schneider (comp.), Nueva York, Hafner, 1948, pp. 318-21.
6 *Ibid.,* pp. 319-20.

Así, la explotación capitalista del "tiempo dedicado al ocio", llevada hoy a la perfección bajo el dominio del "espíritu comercial" más actualizado, parecería ser la solución, sin que se altere en lo más mínimo el núcleo del sistema alienante. Pensar que a Adam Smith le habría gustado instituir algo más elevado que la utilización inescrupulosa e insensible del "tiempo de ocio" de los jóvenes en nada cambia el hecho de que hasta el discurso de esa gran figura del Iluminismo escocés es completamente incapaz de contemplar las causas y queda preso del círculo vicioso de los *efectos* fatales. Los límites objetivos de la lógica del capital prevalecen incluso en el caso de grandes figuras que conceptualizan el mundo a partir de ese punto de vista, y hasta intentan expresar subjetivamente, con un espíritu iluminado, una preocupación humanitaria genuina.

Nuestro segundo ejemplo, Robert Owen, medio siglo después que Adam Smith, no mide sus palabras cuando denuncia la búsqueda de lucro y el poder del dinero, e insiste en que "el empleador ve al empleado como un *mero instrumento de lucro*".[7] Sin embargo, en su experiencia educacional práctica espera que el remedio se origine a partir del impacto de la "razón" y del "esclarecimiento", en la prédica no a los "convertidos", sino a los "inconvertibles", que no logran pensar el trabajo de otra forma que no sea como un "mero instrumento de lucro". Es así como Owen fundamenta su tesis:

> ¿Debemos entonces continuar obstruyendo la instrucción nacional de nuestros camaradas, que, como se mostró, pueden fácilmente ser entrenados

7 Robert Owen, *A New View of Society and Other Writings*, Londres, Everyman, 1927, p. 124.

> para ser laboriosos, inteligentes, virtuosos y miembros valiosos del Estado?
> De hecho, la verdad es que todas las medidas propuestas hasta ahora son únicamente un paliativo para los errores del sistema actual. Pero, considerando que estos errores son ahora casi universales, *y han de ser superados sólo por medio de la fuerza de la razón*, y como la razón, para producir efectos sobre los objetivos más beneficiosos, *avanza paso a paso*, y se consustancia progresivamente con las verdades más significativas, una después de otra, será evidente, para mentes abiertas y lúcidas, que *sólo con esos y otros paliativos similares se puede esperar, racionalmente, tener éxito en la práctica.* Pues tales paliativos presentan *la verdad y el error* al público, y, siempre que éstos son exhibidos en conjunto de un modo razonable, al final de cuentas la *verdad debe prevalecer* [...]. Se confía en que esté próximo el tiempo en que el hombre no inflija, *por ignorancia*, más sufrimientos innecesarios al hombre; porque *gran parte de la humanidad llegará al esclarecimiento*, y podrá discernir que al actuar así, inevitablemente, se hará daño a sí misma.[8]

Lo que torna a ese discurso extremamente problemático, no obstante las mejores intenciones del autor, es que tiene que conformarse con los límites mutilantes del capital. Es también por esto que la noble experiencia de la práctica utópica de Owen en Lanark está condenada al fracaso. Pues intenta conseguir lo imposible: la reconciliación entre la concepción de una utopía liberal-reformista y las reglas

8 *Ibid.*, pp. 88-89.

implacables del orden estructuralmente incorregible del capital.

El discurso de Owen revela la estrecha interrelación entre la utopía liberal, la defensa de procedimientos "paso a paso", "apenas con concesiones", y el deseo de superar los problemas existentes "sólo por medio de la fuerza de la razón". Sin embargo, en la medida en que los problemas en cuestión son abarcadores, y corresponden a los requisitos inalterables de la dominación estructural y a la subordinación, la contradicción entre el carácter *global* y amplio de los fenómenos sociales criticados y la *parcialidad* y el *gradualismo* de las soluciones propuestas –que en sí son compatibles con el punto de vista del capital– debe ser sustituida, de modo ficticio, por una excesiva generalización de algunos modos de "deber ser" utópicos. Así, vemos en la caracterización de Owen de "¿qué se debe hacer?" un movimiento desde los fenómenos sociales específicos originalmente identificados con precisión –por ejemplo, la deplorable condición en que "el empleador ve al empleado como un *mero instrumento de lucro*"– hacia la vaga y atemporal generalización del "error" y de la "ignorancia", para concluir, de forma circular, que el problema de la "verdad *versus* el error y la ignorancia" (afirmado como una cuestión de "razón y esclarecimiento") se puede solucionar "sólo por medio de la fuerza de la razón". Y, claro, la garantía que recibimos de que la solución educacional propuesta por Owen será exitosa es, una vez más, circular: con la afirmación de que "al fin de cuentas la verdad tiene que prevalecer [...] porque gran parte de la humanidad llegará al esclarecimiento". En las raíces de la generalidad vaga de la concepción correctiva de Owen, vemos que su gradualismo utópico está, claramente, motivado por el miedo de la incipiente alternativa hegemónica sociohistórica del trabajo y por la angustia que provoca. En este sentido, insiste en que, dadas las condiciones en que los trabajadores

están condenados a vivir, ellos "adquirirán una temible ferocidad de carácter, la cual, si no se toman medidas legislativas criteriosas para prevenir su aumento y mejorar las condiciones de esta clase, más *temprano o más tarde hará que el país se hunda en una formidable y tal vez compleja situación de peligro.* La finalidad directa de estas observaciones es alentar una mejoría y evitar el peligro".[9]

Cuando los pensadores condenan el "error y la ignorancia", deberían también indicar el origen de los pecados intelectuales criticados, en lugar de admitirlos como suyos, base última e irreducible sobre la cual la cuestión del "porqué" no puede, ni debe, ser planteada. Del mismo modo, también la apelación a la autoridad de "la razón y el esclarecimiento" como la solución futura e infalible para los problemas analizados es falaz, y esquiva la pregunta: "¿por qué la razón y el esclarecimiento no funcionaron en el pasado?". Y si eso realmente ocurrió, "¿cuál es la garantía de que funcionarán en el futuro?".

Por cierto, Robert Owen no es, de ninguna manera, el único pensador que señala "el error y la ignorancia" como la razón fundamental que explica los fenómenos denunciados, que deben ser corregidos satisfactoriamente por la fuerza todopoderosa de "la razón y el esclarecimiento". Él comparte esta característica y la creencia positiva asociada a ella –creencia que está lejos de ser una fundamentación certera– con la tradición iluminista liberal en su conjunto. Esto vuelve la contradicción subyacente todavía más importante y difícil de superar.

En consecuencia, cuando nos oponemos a la circularidad de tales diagnósticos finales y declaraciones de fe, que insisten en que posiblemente no se pueda ir más allá del punto explicativo aceptado, no podemos conformarnos con la idea,

9 *Ibid.*, p. 124.

muchas veces surgida de las discusiones filosóficas, de que esas respuestas inciertas surgen del "error" de los pensadores criticados, lo cual, a su vez, debe ser corregido con un "razonamiento adecuado". Actuar así equivaldría a cometer el mismo pecado que el adversario.

El discurso crítico de Robert Owen y su solución educacional nada tienen que ver con un "error lógico". La disolución de su diagnóstico social en un punto crucial y la circularidad de las soluciones vagas y atemporales que él ofrece son *descarrilamientos prácticos y necesarios*, que no se deben a una deficiencia de la lógica formal que utiliza, sino a la *incorregibilidad de la lógica perversa del capital*. Es esto último lo que, sin lugar a dudas, le impide encontrar respuestas a una genuina asociación comunitaria con el sujeto social cuya potencial "ferocidad de carácter" él teme. De este modo, al final, se encuentra con la contradicción –no lógica, sino práctica– de querer cambiar las relaciones inhumanas establecidas, mientras que rechaza, como un peligro serio, la única y posible alternativa social hegemónica. La contradicción insoluble reside en la concepción que Owen tiene de los *cambios significativos* como *perpetuación de lo existente*. La circularidad que vimos en su razonamiento es la consecuencia necesaria de la *aceptación* de un "resultado": la "razón" triunfante (que procede con seguridad, "paso a paso"), que *prescribió* "el error y la ignorancia" como el problema bien rectificado, y que se supone que la razón es por sí misma adecuada para resolver. De esa forma, aun inconscientemente, la relación entre el problema y su solución está, en realidad, invertida, y con esto ella redefine ahistóricamente al primero, de tal manera que se ajuste a la solución –permitida desde el capital– conceptualmente preconcebida. Es esto lo que ocurre incluso cuando un reformista social y educacional esclarecido, que con honestidad intenta remediar los *efectos* alienantes y deshumanizantes del "poder del dinero" y de la "búsqueda de

lucro", a los cuales él deplora, no puede escapar al chaleco de fuerza autoimpuesto de las *determinaciones causales* del capital.

El impacto de la incorregible lógica del capital sobre la educación ha sido grande durante todo el desarrollo del sistema. Sólo las *modalidades* de imposición de los imperativos estructurales del capital en el ámbito educacional son hoy diferentes, en relación con los primeros y sangrientos días de la "acumulación primitiva", en sintonía con las circunstancias históricas alteradas, como veremos en el próximo apartado. Por eso hoy el sentido del cambio educacional radical no puede ser otro que el de rasgar el chaleco de fuerza de la lógica incorregible del sistema: procurar de modo planificado y consistente una estrategia de ruptura del control ejercido por el capital, con todos los medios disponibles, así como con todos los medios que todavía pueden ser inventados que apunten a ello.

LAS SOLUCIONES NO PUEDEN SER SÓLO FORMALES; DEBEN SER ESENCIALES

Parafraseando el epígrafe de José Martí, podemos decir que "las soluciones no pueden ser sólo *formales*; deben ser *esenciales*".

La educación institucionalizada, especialmente en los últimos ciento cincuenta años, sirvió –como un todo– al propósito, no sólo de proveer los conocimientos y el personal necesario para la máquina productiva del capital en expansión, sino también para generar y transmitir un marco de valores que *legitima* los intereses dominantes, como si no pudiese haber ninguna alternativa a la gestión de la sociedad, ya sea de forma "internalizada" (es decir, por los individuos debidamente "educados" y aceptados) o a través de una

dominación estructural y una subordinación jerárquica e implacablemente impuesta. La propia historia tuvo que ser totalmente adulterada, y de hecho frecuente y groseramente falsificada para este propósito. Fidel Castro, hablando sobre la falsificación de la historia cubana, posterior a la guerra por la independencia contra el colonialismo español, nos provee un ejemplo impresionante:

> ¿Qué nos decían en la escuela? ¿Qué nos decían aquellos inescrupulosos libros de historia sobre los hechos? Nos decían que la potencia imperialista no era la potencia imperialista, sino que, lleno de generosidad, el gobierno de Estados Unidos, deseoso de darnos la libertad, había intervenido en aquella guerra y que, como consecuencia de eso, éramos libres. No éramos libres por cientos de miles de cubanos que murieron durante treinta años en los combates, no éramos libres por el gesto heroico de Carlos Manuel de Céspedes, el padre de la patria, que inició aquella lucha, que incluso prefirió que le fusilaran al hijo antes que hacer una sola concesión; no éramos libres por el esfuerzo heroico de tantos cubanos, no éramos libres por la prédica de Martí, no éramos libres por el esfuerzo heroico de Máximo Gómez, Calixto García y tantos otros próceres ilustres; no éramos libres por la sangre derramada por las veinte y tantas heridas de Antonio Maceio y su caída heroica en Punta Brava; éramos libres sencillamente porque Teodoro Roosevelt desembarcó con unos cuantos *rangers* en Santiago de Cuba para combatir contra un ejército agotado y prácticamente vencido, o porque los acorazados americanos hundieron los "cacharros" de cerveza frente a la bahía de Santiago de Cuba. Y

> esas monstruosas mentiras, esas increíbles falsedades eran las que se enseñaban en nuestras escuelas.[10]

Las distorsiones de este tipo son la regla cuando existen riesgos realmente elevados, y así ocurre, en especial, cuando conciernen a la racionalización y a la legitimación del orden social establecido como un "orden natural" supuestamente inalterable. La historia debe entonces ser rescrita y propagada de una forma aún más distorsionada, no sólo en los órganos que a gran escala forman opinión política, que van desde los diarios de gran tirada hasta las emisoras de radio y de televisión, sino también en las teorías académicas supuestamente objetivas. Marx nos ofrece una caracterización devastadora de cómo una cuestión vital de la historia del capitalismo, conocida como *la acumulación primitiva u originaria del capital*, es tratada por la ciencia de la economía política. En un contundente capítulo de *El capital*, escribe:

> Esta *acumulación originaria* desempeña en la economía política aproximadamente el mismo papel que el *pecado original* en la teología. Adán mordió la manzana, y con ello el pecado se posesionó del género humano. Se nos explica su origen contándolo como una anécdota del pasado. En tiempos muy remotos había, por un lado, una elite diligente, y por el otro una pandilla de vagos y holgazanes. Ocurrió así que los primeros *acumularon riqueza* y los últimos terminaron por no tener nada que vender excepto su pellejo. Y de este pecado original arranca *la pobreza de la gran masa* –que aún hoy, pese a todo su trabajo, no tiene nada

10 Fidel Castro, *José Martí: el autor intelectual*, La Habana, Editora Política, 1983, p. 162. Véase también p. 150 de la misma obra.

que vender salvo sus propias personas– y *la riqueza de unos pocos*, que crece continuamente aunque sus poseedores hayan dejado de trabajar hace mucho tiempo. El señor Thiers, por ejemplo, en defensa de la *propriété*, predica esas insulsas puerilidades a los otrora tan ingeniosos franceses, haciéndolo además con la seriedad y la solemnidad de un estadista [...] En la historia real el gran papel lo desempeñan, como es sabido, la conquista, el sojuzgamiento, el homicidio motivado por el robo: en una palabra, la violencia. En la economía política, tan apacible, desde tiempos inmemoriales ha imperado el idilio. [...] En realidad, los métodos de la acumulación originaria son cualquier cosa menos idílicos. [...] Los expulsados por la disolución de las cortes feudales y por la intermitente y violenta expropiación de la base latifundista, ese proletariado libre como los pájaros, no podía ser absorbido por la manufactura naciente con la misma velocidad con que nació. Por otro lado, los que fueron bruscamente arrancados de su modo habitual de vida no consiguieron encuadrarse de manera igualmente rápida dentro de la disciplina de la nueva condición. Se convirtieron en las masas de mendigos, asaltantes, vagabundos, en parte por predisposición y en la mayoría de los casos por la fuerza de las circunstancias. A eso se debe que en toda Europa occidental, al final del siglo XV y durante todo el siglo XVI, existiera una legislación sanguinaria contra los vagabundos. Los ancestros de la actual clase trabajadora fueron inmediatamente castigados con la transformación, que les fue impuesta, en vagabundos y pobres. La legislación los trataba como delincuentes *"voluntarios"* y se suponía que dependía *de su buena voluntad seguir trabajando* en las antiguas condiciones, que *ya no existían*. [...] De

> esos pobres fugitivos, de los cuales Tomás Moro dijo que se veían obligados a robar, "fueron ejecutados *setenta y dos mil pequeños y grandes ladrones* bajo el reinado de Enrique VIII".[11]

Naturalmente, ni siquiera los pensadores altamente respetables de la clase dominante podían adoptar una actitud que discrepara con el modo cruel de someter a aquellos que debían ser mantenidos bajo el más estricto control, en pro del orden establecido. Al menos hasta que las propias condiciones de producción se modificasen y el requerimiento de fuerza de trabajo se ampliase fuertemente bajo el carácter expansionista de la Revolución Industrial.

Cuando John Locke escribía, había una mayor demanda de personas empleables sin perder rentabilidad, que en tiempos de Enrique VIII, aunque en una cantidad todavía mucho menor que la que se observó durante la Revolución Industrial. Por eso, la "población excedente", en significativa disminución, no tuvo que ser físicamente eliminada como antes. Sin embargo, debía ser tratada de la forma más autoritaria, al mismo tiempo que se controlaban racionalmente la brutalidad y la inhumanidad en nombre de una supuesta moral. De este modo, en las últimas décadas del siglo XVII, en concordancia con el punto de vista del capital de la economía política de la época, el gran ídolo del liberalismo moderno, John Locke –un latifundista *absentista** de Somersetshire, y también uno de los funcionarios más generosamente recompensados por el gobierno–, predicaba la "trivialidad infantil", tal como la describía Marx. Locke insistía en que la causa:

11 Karl Marx, *O capital*, San Pablo, Nova Cultural, 1988, vol.1, 1er. libro, t. 2, cap. XXIV, pp. 251-52, 265-66 [ed. cast.: *El capital*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004, t.1, vol. 3, pp. 91 y ss.].

* El término inglés "*absentist*" se refiere a la persona que posee tierras pero que no vive en ellas. (N. del T.)

> [...] del crecimiento del número de pobres [...] es nada más que la actitud ociosa frente a la disciplina y la corrupción de los hábitos; la virtud y la presteza son compañeros constantes de un lado, así como el vicio y el ocio están del otro. Por lo tanto, el primer paso para lograr que los pobres trabajen [...] debe ser la restricción del libertinaje mediante la aplicación estricta de las leyes estipuladas [por Enrique VIII u otros] para prohibirlo.[12]

Con una remuneración anual casi astronómica, de cerca de 1.500 libras, por los servicios que prestaba al gobierno (como miembro de la Junta Comercial, uno de sus cargos), Locke no dudó en elogiar la propuesta según la cual los pobres debían ganar "un centavo por día"[13] (*a penny per diem*), o sea, una cantidad aproximadamente *mil veces inferior* a su propia remuneración en sólo uno de sus cargos gubernamentales. No ha de sorprendernos, por lo tanto, que "el valor de sus bienes, cuando falleció –casi 20.000 libras, de las cuales 12.000 se contaban en efectivo–, fuera comparable a los que poseía un comerciante próspero de Londres".[14] ¡Un gran mérito para una persona cuya principal fuente de ingresos era explotar –reconocido por él de buen grado– al Estado!

Además, en la medida en que era un verdadero caballero, con un abultado patrimonio a resguardar, también quiso controlar las actividades de los pobres con una medida perversa, la de los *permisos*, para lo cual propuso que:

12 John Locke, "Memorandum on the reform of the poor law", en R. H. Fox Bourne, *The Life of John Locke*, Londres, King, 1876, vol. 2, p. 378.

13 *Ibid.*, p. 383.

14 Neal Word, *The Politics of Locke's Philosophy*, Berkeley, University of California Press, 1983, p. 26.

> Todos los hombres que mendiguen sin permiso en los municipios vecinos, ya sean *mutilados* o que tengan más *de 50 años* de edad, y todos los hombres de *cualquier edad* que mendiguen sin permiso en los municipios del interior, lejos de la costa marítima, deberán ser enviados a una casa de corrección cercana y en ella condenados a *trabajos forzados* durante tres años.[15]

Mientras que las leyes brutales de Enrique VIII y de Eduardo VI pretendían cortar solamente la "*mitad* de la oreja" de los delincuentes *reincidentes*, nuestro gran filósofo liberal y funcionario del Estado –una de las figuras principales de los comienzos del Iluminismo inglés– sugirió mejorarlos recomendando, solemnemente, el corte de *ambas orejas*, punición que debía ser aplicada a los reos primerizos.[16]

Al mismo tiempo, en su *Memorandum on the Reform of the Poor Law*, Locke también propuso la institución de talleres* para los hijos de los pobres que aún estuvieran en la tierna edad, argumentando que:

> Los hijos de los trabajadores son una carga habitual para la parroquia, y por lo general son mantenidos ociosos, de manera que suele perderse lo que producirían en beneficio de la población hasta que cumplan doce o catorce años de edad. Para ese problema, la solución más eficaz que somos

15 John Locke, *op. cit.*, p. 380.

16 *Id.*

* "*Workhouses*", en el original. En su acepción en inglés británico, la traducción más próxima es "taller". Sin embargo, en inglés norteamericano es "institución correccional". Ciertamente, Locke recomendaba un trabajo obligatorio para los niños pobres, en un presidio especial donde serían recluidos. (N. del T.)

> capaces de concebir, y que por lo tanto humildemente proponemos, es que la ley mencionada que se decretará establezca, además, que se creen *escuelas técnicas* en todas las parroquias a las cuales concurran en forma obligatoria, en la medida en que ellas lo necesiten, todos los niños de *entre cuatro y trece años de edad.*[17]

Locke no era un hombre religioso, más bien era movido por una única preocupación: combinar la disciplina severa del trabajo y el adoctrinamiento religioso con una máxima austeridad financiera municipal y estatal. Argumentaba que:

> Otra ventaja de llevar a los niños a una escuela técnica es que, de esta manera, estarán *obligados a ir a la iglesia todos los domingos* junto con sus profesores o profesoras, y tendrán alguna comprensión de la religión; mientras que ahora, en general entregados al ocio y sin riendas, son totalmente ajenos tanto a la *religión* y a la *moral* como a la *diligencia.*[18]

Obviamente, entonces, las medidas que debían aplicarse a los "trabajadores pobres" eran radicalmente diferentes de aquellas que los "hombres de razón" consideraban adecuadas para sí mismos. Finalmente, todo se reducía a relaciones de poder crudas y desnudas, impuestas con extrema brutalidad y violencia en los anales del desarrollo capitalista, más allá de la forma como fueron racionalizadas en los "primeros años de la economía política", según las palabras de Marx.

17 Locke, *op. cit.*, p. 383.
18 *Ibid.*, pp. 384-85.

Naturalmente, las instituciones educativas tuvieron que ser adaptadas con el correr del tiempo, de acuerdo con las cambiantes determinaciones de reproducción del sistema del capital. De este modo, se vieron obligadas a abandonar la brutalidad y la violencia extremas impuestas de manera legal como instrumentos de la educación: es decir, no sólo aceptadas sin cuestionamientos, sino activamente promovidas por algunas figuras de comienzos del período iluminista, como el propio Locke, tal como acabamos de ver. Ellas fueron dejadas de lado no por razones humanitarias, aunque con frecuencia se lo haya planteado en tales términos, sino porque se demostró que una gestión dura e inflexible era un desperdicio económico y resultaba, por lo menos, superfluo. *Esto se consideraba válido no sólo en relación con las* instituciones formales de la educación sino que abarcaba a algunas áreas ligadas indirectamente a ideas educativas. Como un ejemplo significativo, el éxito inicial de la experiencia de Robert Owen no se debe al humanitarismo paternalista de ese capitalista esclarecido, sino a la relativa ventaja productiva de que gozaba el emprendimiento industrial de su comunidad utópica. Pues la reducción de la absurda jornada laboral, regla general de la época, propuesta por el abordaje "owenista" del trabajo, trajo consigo una *intensidad* mucho mayor de realización productiva durante la jornada reducida. Sin embargo, cuando comenzaron a difundirse en mayor medida prácticas similares, ya que debían acatarse las reglas de la competencia capitalista, su empresa quedó condenada y quebró, a pesar de las indudablemente avanzadas concepciones de Robert Owen en materia educacional.

Las determinaciones generales del capital afectan profundamente a *cada ámbito particular* que tenga alguna influencia *en la educación, y no sólo a las instituciones educativas for*males. Éstas están estrictamente integradas a la totalidad de los procesos sociales y no pueden funcionar de modo adecuado

excepto que estén en sintonía con las *determinaciones educativas generales de la sociedad* como un todo.

Bajo el capital, es crucial asegurar que cada individuo adopte como propias las metas de reproducción objetivamente posibles del sistema. En otras palabras, en el sentido amplio del término *educación*, se trata de una cuestión de "internalización" por parte de los individuos –tal como fue señalado en el segundo párrafo de este apartado– de la legitimidad de la posición que les fue atribuida en la jerarquía social, junto con sus expectativas "adecuadas" y las formas "correctas" de conducta, estipuladas más o menos explícitamente en ese terreno. Mientras la *internalización* consiga realizar bien su trabajo, asegurando los parámetros reproductivos generales del capital, la brutalidad y la violencia pueden relegarse a un segundo plano (aunque de ningún modo abandonarse definitivamente), puesto que son modalidades costosas de imposición de valores, como de hecho ha revelado el desarrollo capitalista moderno. Sólo en períodos de *crisis aguda* vuelve a prevalecer el arsenal de brutalidad y de violencia, como modo de imponer valores. Esto ha quedado demostrado últimamente por la tragedia de decenas de miles de desaparecidos en Chile y la Argentina.

Las instituciones formales de la educación son sin duda una parte importante del sistema global de internalización, pero sólo una parte. Ya sea que los individuos participen o no –por más o menos tiempo, pero siempre un número bastante limitado de años– en las instituciones formales de la educación, deben ser inducidos a una aceptación (más o menos resignada) de los principios reproductivos orientadores dominantes en la propia sociedad adecuados a su posición en el orden social, y a las tareas reproductivas que les han sido asignadas. Bajo las condiciones de esclavitud o de servidumbre feudal, esto es natu-

ralmente un problema bastante diferente de aquellos que se deben enfrentar en el capitalismo, aunque los trabajadores no sean educados formalmente (o lo sean en una medida muy pequeña). Sin embargo, al internalizar las presiones externas omnipresentes, deben adoptar las perspectivas globales de la sociedad mercantilizada como incuestionables límites individuales a sus propias aspiraciones personales. Sólo *la más consciente de las acciones colectivas* podrá liberarlos de esa situación grave y paralizante.

Desde esta perspectiva, queda bastante claro que la educación formal no es la fuerza ideológica *primaria* que consolida el sistema capitalista; tampoco, por *sí sola*, es capaz de proveer una alternativa radicalmente emancipadora. Una de las principales funciones de la educación formal en nuestras sociedades es producir tanta conformidad o "consenso" como le sea posible, partiendo desde adentro y por medio de sus propios límites institucionalizados y sancionados legalmente. Lograr de la sociedad mercantilizada la aprobación activa –o incluso la mera tolerancia– de un mandato que estimule a las instituciones de la educación formal a emprender plenamente la gran tarea histórica de nuestro tiempo, o sea, la tarea de *romper con la lógica del capital en interés de la supervivencia humana*, sería un milagro monumental. Por eso es que, también en el ámbito educativo, las soluciones "no pueden ser *formales*; deben ser *esenciales*". En otras palabras, deben abarcar la totalidad de las prácticas educativas de la sociedad establecida.

Las soluciones educacionales formales, incluso algunas de las mejores –y aun cuando sean respaldadas por la ley–, pueden ser desvirtuadas completamente si la lógica del capital permanece intacta como marco de referencia orientador de la sociedad. En Gran Bretaña, durante varias décadas, los principales debates acerca de la educación se

centraron en la cuestión de las *comprehensive schools,** que serían instituidas para reemplazar el sistema educativo elitista, establecido desde hacía tiempo. Durante aquellos debates, el Partido Laborista británico no sólo adoptó como parte esencial del programa electoral la estrategia general de sustituir el elitista sistema anterior de aprendizaje por las escuelas integradoras sino que de hecho también sistematizó legalmente esa política, después del éxito que tuvo en la formación del gobierno, aunque no haya osado, en ese momento, tratar con el sector más privilegiado de la educación, las escuelas privadas. Hoy, sin embargo, el gobierno británico del Nuevo Laborismo está determinado a desmantelar el sistema de la escuela integradora, no sólo con la renovación de las antiguas instituciones educativas elitistas, sino también con la institución de una nueva variedad de "academias" que favorecen a la clase media, a pesar de las numerosas críticas –que parten incluso de sus propios adeptos– contra el establecimiento de un sistema de "dos niveles" (*two-tier system*), tal como el que el gobierno británico está a punto de establecer y fortalecer en el Servicio Nacional de Salud.

De esta manera, no se puede escapar realmente de la "formidable prisión" del sistema escolar establecido (condenado en esos términos por José Martí) sólo reformándolo. Pues el que existía antes de tal reforma seguramente, tarde o temprano, será restablecido, debido al absoluto fracaso para desafiar, por medio de un cambio institucional aislado, la lógica autoritaria global propia del capital. Lo que precisa ser cuestionado y alterado fundamentalmente es el sistema

* En Gran Bretaña, la *comprehensive school* es la escuela secundaria no selectiva, para jóvenes con todos los niveles de habilidades, y se contrapone a la *grammar school*, donde la matrícula es controlada por un proceso de selección. (N. del T.)

de *internalización* en *su totalidad*, en todas sus dimensiones, las visibles y las ocultas. Romper con la lógica del capital en el área de la educación equivale, por lo tanto, a sustituir las formas omnipresentes y profundamente enraizadas de la internalización mistificadora por una alternativa *concreta* abarcadora. Ésta es la cuestión que trataremos ahora.

"EL APRENDIZAJE ES NUESTRA PROPIA VIDA, DESDE LA JUVENTUD HASTA LA VEJEZ"

Paracelso estaba absolutamente en lo cierto en su época, y no lo está menos actualmente: "El aprendizaje es nuestra propia vida, desde la juventud hasta la vejez, de hecho casi hasta la muerte; nadie pasa diez horas sin aprender nada". La gran cuestión es: ¿qué aprendemos de una forma o de otra? ¿El aprendizaje conduce a la autorrealización humana de los individuos como "sujetos socialmente ricos" (en palabras de Marx), o está al servicio de perpetuar, conscientemente o no, el orden social alienante y definitivamente incontrolable del capital? ¿Será el conocimiento el elemento necesario para hacer realidad el ideal de emancipación humana, junto con una firme determinación y dedicación de los individuos para alcanzar, de manera exitosa, la autoemancipación de la humanidad, a pesar de todas las adversidades, o, por el contrario, producirá la adopción, por parte de los individuos, de modos de comportamiento que solamente favorecen el logro de los objetivos reificados del capital? Considerando el más amplio y profundo significado de la educación, que incluye de forma preeminente todos los momentos de nuestra vida activa, podemos acordar con Paracelso en que mucho (prácticamente todo) se decide, para bien y para mal –no sólo para nosotros mismos como individuos, sino simultáneamente para la humanidad–, en todas aquellas inevitables horas que no podemos

pasar "sin aprender". Esto es así porque "el aprendizaje es, realmente, nuestra propia vida", y como ocurre con tantas cosas que se resuelven de esta manera, para bien o para mal, el éxito depende de volver *consciente* este proceso de aprendizaje, en el sentido amplio y "paracelsiano" del término, como forma de maximizar lo *mejor* y minimizar lo *peor*.

Solamente la más amplia de las concepciones de educación nos puede ayudar a alcanzar el objetivo de un cambio verdaderamente radical proporcionándonos instrumentos de presión que rompan la lógica mistificadora del capital. Esa manera de abordar el asunto implica, de hecho, tanto la esperanza como la garantía de un posible éxito. En contraste, caer en la tentación de realizar arreglos institucionales formales –"paso a paso", como afirma la sabiduría reformista desde tiempos inmemoriales– significa quedar preso dentro del círculo vicioso institucionalmente articulado y protegido de la lógica autocentrada del capital. Esta forma de encarar tanto los problemas en sí mismos como las soluciones "realistas" está cuidadosamente cultivada y publicitada en nuestras sociedades, mientras que la alternativa genuina y de amplio alcance práctico es descalificada a priori y descartada inexorablemente cuando se la caracteriza como "política de formalidades". Este tipo de abordaje es incurablemente *elitista,* aun cuando se pretenda democrático, pues define tanto a la educación como a la actividad intelectual de la manera más mezquina posible, como la única forma correcta y adecuada de preservar los "modelos civilizados" de los que son designados para "educar" y gobernar contra la "anarquía y la subversión". Al mismo tiempo, excluye a la amplia mayoría de la humanidad del ámbito de la acción como *sujetos,* y los condena para siempre a ser considerados sólo como *objetos* (y por ello a ser *manipulados*), en nombre de la supuesta superioridad de la elite: "meritocrática", "tecnocrática", "empresarial", o lo que sea.

En oposición a una concepción tendenciosamente estrecha de la educación y de la vida intelectual, cuyo objetivo es mantener al proletariado "en su lugar", Gramsci argumentó, enfáticamente, hace ya mucho tiempo:

> [...] que no hay ninguna actividad humana de la cual se pueda excluir la intervención intelectual –el *Homo faber* no puede ser separado del *Homo sapiens*–. Más allá de eso, fuera del trabajo, todo hombre desarrolla alguna actividad intelectual; él es, en otras palabras, un "filósofo", un artista, un hombre con sensibilidad; comparte una concepción de mundo, tiene una línea consciente de conducta moral, y por lo tanto *contribuye a sostener o modificar una concepción del mundo*, esto es, a estimular nuevas formas de pensamiento.[19]

Como podemos observar, la posición de Gramsci es profundamente democrática. Es la única sostenible, y su conclusión es bifronte. Primero, insiste en que *todo* ser humano contribuye, de una u otra manera, a la formación de una concepción predominante del mundo. En segundo lugar, señala que tal contribución puede caer en las categorías opuestas del "sostenimiento" y del "cambio". No necesariamente en una u otra, sino en ambas a la vez. Cuál de las dos es la más acentuada y en qué grado, por supuesto dependerá de la forma como las fuerzas sociales en conflicto se enfrenten y defiendan sus principales intereses divergentes. En otras palabras, la dinámica de la historia no implica una fuerza externa y misteriosa sino la intervención de una enorme multiplicidad de seres humanos en

19 Antonio Gramsci, "The formation of intellectuals", en *The Modern Prince and Other Writings*, Londres, Lawrence and Wishart, 1957, p. 121 [ed. cast.: "La formación de los intelectuales", en *Antología*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2004, p. 388].

un proceso histórico real, en la línea del "sostenimiento y/o el cambio" –en un período relativamente estático, que tiende mucho más hacia el "sostenimiento" que hacia los "cambios", o viceversa, en momentos en que aumenta la intensidad de las confrontaciones hegemónicas y antagónicas– de una concepción dada del mundo que, por consiguiente, demorará o adelantará la llegada de un cambio social significativo.

Esto pone en perspectiva las reivindicaciones elitistas de los autodenominados políticos y educadores. Ya que no pueden cambiar a su antojo la "concepción del mundo" de su época, por más que lo quieran, y por más gigantesco que sea el aparato de propaganda a su disposición. Un proceso colectivo inevitable no puede ser expropiado de manera definitiva, ni siquiera por los agentes políticos e intelectuales más inteligentes y generosamente financiados. Si no fuera por ese "acontecimiento brutal" inconveniente, puesto en evidencia por Gramsci, el dominio de la educación institucional formal y limitada podría reinar para siempre a favor del capital.

Por más grande que sea, ninguna *manipulación desde arriba* puede transformar el proceso inmensamente complejo de modelado de la concepción general de mundo de nuestros tiempos –constituida por incontables concepciones particulares basadas en los intereses hegemónicos divergentes objetivamente irreconciliables, más allá de que los individuos sean conscientes de los antagonismos estructurales subyacentes– en un dispositivo *homogéneo y uniforme,* que funcione como un promotor *permanente* del capital. Ni aun el aspecto del "sostenimiento" puede ser considerado un elemento *pasivo* en la concepción del mundo que predomina entre los individuos. Sin embargo, aunque de una manera muy diferente de la que se observa en el aspecto del "cambio" de la concepción del mundo de una época, el "sostenimiento" sólo es *activo* y beneficioso para el capital mientras perma-

nece en movimiento. Eso significa que el "sostenimiento" tiene (y debe tener) su propio sustento de racionalidad, independientemente de cuán problemático sea en relación con la alternativa hegemónica del trabajo. Quiere decir que no sólo debe ser producido por las clases de individuos estructuralmente dominados en un momento dado, sino que también debe ser reproducido por ellos, sujeto (o no) a la permanencia de su base de racionalidad original. Cuando una mayoría significativa de la población –aproximadamente el 70 por ciento en muchos países– se aleja con desdén del "proceso democrático" del ritual electoral, habiendo luchado durante décadas en el pasado por el derecho al voto, se percibe un cambio real de actitud en relación con el orden dominante; se puede decir que es una ruptura en las espesas capas de yeso cuidadosamente colocadas sobre la fachada "democrática" del sistema. No obstante, de ninguna manera esto podría o debería ser interpretado como un abandono radical del "sostenimiento" de la concepción del mundo actualmente dominante.

Como es natural, las condiciones son mucho más favorables a la actitud de "cambio" y a la emergencia de una concepción alternativa del mundo en medio de una crisis revolucionaria, descripta por Lenin como el tiempo "en que las clases dominantes ya no pueden gobernar como antes, y las clases subalternas ya no quieren vivir como antes". Éstos son momentos absolutamente extraordinarios en la historia y no pueden prolongarse como se desearía, tal como demostraron en el pasado los fracasos de las estrategias voluntaristas.[20] Por lo tanto, ya sea en relación con el "sostenimiento", como en relación con

20 "La dificultad es que el 'momento' de la política radical está limitado estrictamente por la naturaleza de la crisis en cuestión y por las determinaciones temporarias de sus desdoblamientos. La brecha abierta en tiempos de crisis no puede permanecer así para siempre, y

el "cambio" de una concepción dada del mundo, la cuestión fundamental es la necesidad de modificar, de una forma *duradera*, el modo de *internalización* históricamente prevaleciente. Romper la lógica del capital en el ámbito de la educación es absolutamente inconcebible sin eso y, lo más importante, esa relación puede y debe ser expresada también de una forma *concreta*. Pues a través de un cambio radical en el modo de internalización ahora opresivo que sustenta la concepción dominante del mundo, el dominio del capital puede ser y será doblegado.

Nunca está de más destacar la importancia estratégica de la concepción más amplia de educación, expresada en la frase: "el aprendizaje es nuestra propia vida". Pues gran parte de nuestros procesos de aprendizaje continuo se sitúa, felizmente, fuera de las instituciones educativas formales.

---

las medidas adoptadas para cerrarla, desde los primeros pasos en adelante, tienen su propia lógica e impacto acumulativo en las intervenciones subsiguientes. Más allá de esto, tanto la estructura socioeconómica existente como su correspondiente conjunto de instituciones políticas tendrán que intervenir contra las iniciativas radicales a través de su propia inercia, apenas haya pasado el peor momento de la crisis y apenas se haya vuelto posible contemplar nuevamente 'la línea de menor resistencia'. [...] por más paradójico que pueda sonar, solamente una autodeterminación radical de la política puede prolongar el momento de la política radical. Si no se desea que este 'simple' momento se disipe bajo el peso de la presión económica inmediata, es necesario encontrar una manera para extender su influencia mucho más allá del pico de la propia crisis (cuando la política radical tiende a afirmar su efectividad como una ley). La duración temporal de la crisis como tal no puede prolongarse voluntariamente –ni podría serlo, ya que una política voluntarista, con su 'estado de emergencia' artificialmente manipulado, sólo podría intentar hacerlo por su propia cuenta, a través del despojo de las masas, en lugar de asegurar su sustento–, la solución sólo puede surgir de una conversión exitosa de un 'tiempo transitorio' en un 'espacio permanente' por medio de la reestructuración de los poderes de toma de decisión." (I. Mészáros, *Para além do capital, op. cit.*, pp. 1077-8).

Felizmente, porque esos procesos no pueden ser manipulados y controlados inmediatamente por la estructura educativa formal salvaguardada y sancionada por la ley. Ellos comprenden todo, desde el surgimiento de nuestras respuestas críticas con relación al ambiente material, más o menos carente en nuestra primera infancia, hasta nuestro primer encuentro con la poesía y el arte, pasando por nuestras diversas experiencias de trabajo, sujetas a un escrutinio racional, hecho por nosotros mismos y por las personas con quienes compartimos y, claro, incluso nuestra participación, de muchas maneras diferentes a lo largo de la vida, en conflictos y confrontaciones, también en las disputas morales, políticas y sociales de nuestros días. Sólo una pequeña parte de todo esto está directamente relacionada con la educación formal. Sin embargo, los procesos que antes hemos mencionado tienen una enorme importancia, no únicamente en nuestros primeros años de formación, sino en toda nuestra vida, y por lo tanto deben ser revalidados e incorporados a una unidad coherente, orgánica y viable sin la cual no podríamos adquirir una personalidad y nos fragmentaríamos en pedazos sin valor: ni siquiera serviríamos a los objetivos sociopolíticos autoritarios. La pesadilla en *1984* de Orwell no es realizable precisamente porque la amplia mayoría de nuestras experiencias constitutivas permanece –y permanecerá siempre– fuera del ámbito del control y de la coerción institucional formal. Es cierto que muchas escuelas pueden causar grandes estragos, y merecen por lo tanto, sin duda, las severas críticas de Martí, que las llamó "cárceles formidables". Pero ni aun los peores grilletes tienen cómo predominar de manera uniforme. Los jóvenes pueden encontrar alimento intelectual, moral y artístico en otros lugares. Personalmente fui muy afortunado al encontrar, a los ocho años de edad, a un profesor notable, no en la escuela, sino

por casualidad. Él ha sido mi compañero desde entonces, todos los días. Su nombre es Attila József: un gigante de la literatura mundial. Aquellos que leyeron mi libro *Más allá del capital*[21] ya conocen su nombre. Pero permítanme citar algunas líneas de uno de sus grandes poemas, elegido para el epígrafe de mi próximo libro.

Ni Dios ni la mente, sino
el carbón, el hierro y el petróleo,

la materia real nos ha creado
echándonos hirvientes y violentos
en los moldes de esta
sociedad horrible,
para afincarnos, por la humanidad,
en el eterno suelo.

Tras los sacerdotes, los soldados y los burgueses,
al fin nos hemos vuelto fieles
oidores de las leyes:
por eso el sentido de toda obra humana
zumba en nosotros
como el contrabajo profundo.[22]

Estas líneas fueron escritas hace setenta años, en 1933, cuando Hitler conquistó el poder en Alemania. Sin embargo, ellas nos hablan hoy a todos con mayor intensidad que en épocas anteriores. Nos invitan a "oír las leyes atenta y fielmente" y a proclamarlas sonora y claramente en todas partes. Porque hoy está en juego nada menos que la propia

21 *Para além do capital*, San Pablo, Boitempo, 2002.
22 Attila József, *Al borde de la ciudad* (*A város peremén*). La traducción al español es de Fayad Jamís.

supervivencia de la humanidad. Ninguna práctica no educacional formal puede extinguir la validez y poder duraderos de tales influencias.

En efecto, "el aprendizaje es nuestra propia vida", como Paracelso afirmó hace cinco siglos, y también muchos otros que siguieron su camino aunque tal vez nunca hayan siquiera oído su nombre. Pero para convertir esa verdad en algo obvio, como debería ser, tenemos que reivindicar una educación plena para toda la vida, para que sea posible poner en cuestión su parte formal, a fin de instituir, también allí, una reforma radical. Esto no puede realizarse sin cuestionar las actuales formas dominantes de *internalización*, fuertemente consolidadas a favor del capital por el propio sistema educativo formal. De hecho, tal como están las cosas hoy, la función principal de la educación formal es actuar como un perro guardián *ex officio autoritario* para inducir un conformismo generalizado en determinados modos de internalización, de manera de subordinarlos a las exigencias del orden establecido. Que la educación formal no pueda tener éxito en la creación de una *conformidad universal* no altera el hecho de que, en su totalidad, esté orientada hacia ese fin. Los profesores y alumnos que se revelan en contra de tal designio lo hacen con las armas que adquirieron tanto de sus compañeros rebeldes, dentro del dominio formal, como a partir del ámbito más amplio de la experiencia educacional que va "desde la juventud hasta la vejez".

Necesitamos, entonces, de manera urgente, una actividad de "contrainternalización" coherente y sustentada que no se agote en la *negación* –aunque ello sea necesario como una fase en esta tarea– y que defina sus objetivos fundamentales en términos de la creación de una alternativa amplia *concretamente sustentable* con respecto a lo que ya existe. Hace cerca de treinta años, edité y presenté un volumen de ensayos del notable historiador y pensador político filipino Renato Constantino. En ese momento él

padecía las más rígidas limitaciones autoritarias del régimen servil a los Estados Unidos, encabezado por el "General" Marcos. En cierto momento consiguió pasarme un mensaje en el que me comunicaba que quería que el volumen se llamase *Neo-Colonial Identity and Counter-Consciousness*,[23] nombre con que de hecho el libro apareció. Absolutamente consciente del impacto esclavizante que la internalización de la conciencia colonial tenía en su país, Constantino intentó siempre defender la tarea histórica de producir un sistema educativo alternativo duradero y completamente a disposición del pueblo, mucho más allá del ámbito educacional formal. La "contraconciencia" adquirió así un significado positivo. En relación con el pasado, Constantino señaló que:

> Desde su comienzo, la colonización española operó más a través de la religión que de la fuerza, afectando de esta manera profundamente la conciencia [...]. El modelado de conciencias guiado por los intereses del control colonial sería repetido en otros planos por los norteamericanos, que después de una década de dura represión operaban de modo similar a través de la conciencia, usando esta vez la educación y otras instituciones culturales.[24]

Y él [Constantino] dejó claro que la constitución de una contraconciencia descolonizada involucraba directamente a

23 Renato Constantino, *Neo-Colonial Identity and Counter-Counsciousness: Essays on Cultural Decolonization*, Londres, The Merlin Press, 1978. En Estados Unidos, fue publicado por M. E. Sharpe, Nueva York, White Plains, 1978.

24 *Ibid.*, pp. 20-11.

las masas populares en la tarea crítica. Así definía la "filosofía de liberación" que defendía:

> En sí, ella es algo en desarrollo, depende del aumento de la concientización [...]. No es contemplativa, es activa y dinámica e involucra tanto a la situación objetiva como a la reacción subjetiva de las personas afectadas. No puede ser una tarea de un grupo aislado, aunque ese grupo esté motivado por los mejores intereses del pueblo. Precisa de la participación de la "*columna vertebral de la nación*".[25]

En otras palabras, el abordaje educacional que defendía debía adoptar la totalidad de las prácticas políticas, educativas y culturales, dentro de una concepción amplia de lo que es una transformación emancipadora. De esta forma una contraconciencia, estratégicamente concebida como alternativa necesaria a la internalización dominada colonialmente, podría realizar su gran misión educativa.

De hecho, el papel de los educadores y su correspondiente responsabilidad no podrían ser mayores. Pues, como José Martí dejó claro, el interés por la cultura, en el verdadero sentido del término, involucra el riesgo más alto, por ser inseparable del objetivo fundamental de la liberación. Él insistía en que "ser cultos es el único modo de ser libres". Y resumía bellamente la *razón de ser* de la propia educación: "Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que lo ha antecedido; es hacerle a cada hombre un resumen del mundo viviente hasta el día en que vive".[26] Eso es casi imposible dentro de los estrechos límites de la educación formal, tal como

25 *Ibid.*, p. 23.

26 Citado por Jorge Lezcano Pérez, *Introducción a José Martí: 150 Aniversario*, Brasilia, Casa Editora de la embajada de Cuba en Brasil, 2003, p. 8.

ella está constituida en nuestra época, bajo todo tipo de restricciones severas. El propio Martí percibió que todo el proceso educativo debería rehacerse en todos sus aspectos, desde el comienzo hasta un fin siempre abierto, de manera de transformar la "cárcel formidable" en un lugar de emancipación y de realización genuina. Fue por eso que en 1889 también escribió y publicó en forma independiente un periódico mensual para jóvenes, *La Edad de Oro*.[27]

Ése es el sentido en que pueden confluir todas las dimensiones de la educación. De esta forma los principios orientadores de la educación formal deben ser desprendidos de la red que los anuda a la lógica del capital, de la imposición de conformidad, y conducidos hacia un intercambio activo y efectivo con prácticas educacionales más amplias. Los principios precisan en gran medida uno del otro. Sin un intercambio progresivo y consciente con el proceso de educación en sentido amplio, como "nuestra propia vida", la educación formal no puede realizar sus *aspiraciones emancipadoras* necesarias. Si, a su vez, los elementos progresistas de la educación formal fueran exitosos en cuanto a redefinir su tarea dentro de un espíritu orientado hacia una alternativa hegemónica al orden existente, harían una contribución vital para romper la lógica del capital, no sólo en su propio y limitado dominio, sino también en la sociedad como un todo.

27 Martí quería que fuese un proyecto progresivo; no fue por su culpa que sólo pudieran publicarse cuatro números, sino por falta de apoyo financiero. Los cuatro números están ahora reproducidos en el volumen 18 de las *Obras completas* de José Martí, pp. 299-503. Es imposible leer hoy la preocupación expresada en esas páginas sin sentirse profundamente conmovido.

LA EDUCACIÓN COMO "TRASCENDENCIA POSITIVA DE LA AUTOALIENACIÓN DEL TRABAJO"

Vivimos bajo condiciones de alienación deshumanizante y de una subversión fetichista del estado real de la cosas dentro de la conciencia (muchas veces también caracterizada como "reificación") porque el capital no puede ejercer sus funciones sociales metabólicas de reproducción ampliada de ninguna otra forma. Cambiar esas condiciones exige una intervención consciente en todos los dominios y en todos los niveles de nuestra existencia individual y social. Por ello, según Marx, los seres humanos deben cambiar "completamente las condiciones de su existencia industrial y política, y, como consecuencia, *toda su manera de ser*".[28]

Marx también enfatizó el hecho de que, si estuviéramos en la búsqueda del punto equidistante a partir del cual las contradicciones mistificadoras de nuestro orden social pueden tornarse tanto inteligibles como superables, encontraríamos en la raíz de todos los diferentes tipos de alienación la *alienación del trabajo* históricamente revelada: un proceso de *autoalienación* esclavizante. Sin embargo, precisamente porque estamos interesados en un proceso *histórico*, impuesto no por una acción exterior mítica de predestinación metafísica (caracterizada como el inevitable "dilema humano"),[29] ni por una "naturaleza humana" inmutable –como muchas veces, tendenciosamente, se describe este problema–, sino a partir del propio trabajo, es posible *superar la alienación* con una *reestructuración radical* de nuestras condiciones de existencia establecidas mucho tiempo atrás y, por consiguiente, de "toda nuestra manera de ser".

28 Karl Marx, *The Poverty of Philosophy*, Londres, Lawrence and Wishart, s. d., p. 123.

29 "Estamos condenados al valle de las lágrimas", en una versión, y en la otra "estamos condenados a la angustia de la libertad".

En consecuencia, la intervención consciente necesaria en el proceso histórico, que ha asumido la tarea de superar la alienación por medio de un nuevo metabolismo social de los "productores libremente asociados", como acción estratégicamente sustentada, no puede ser sólo una cuestión de *negación*, no importa cuán radical sea. Pues, desde la perspectiva de Marx, todas las formas de negación permanecen *condicionadas por el objeto de su negación*. Y de hecho, peor que eso, como la amarga experiencia histórica nos ha demostrado ampliamente también en el pasado reciente, la inercia condicionadora del objeto negado tiende a sumar poder con el pasar del tiempo, y termina imponiendo primero la búsqueda de "una línea de menor resistencia" y subsecuentemente –con una intensidad cada vez mayor– la "racionalidad" de regresar a las "prácticas testeadas" del *statu quo ante*, que ciertamente sobrevivirán en las dimensiones no reestructuradas del orden anterior.

Es aquí donde la educación –en el sentido más amplio del término, tal como ya examinamos anteriormente– desempeña un papel importante. Inevitablemente, los primeros pasos de una gran transformación social en nuestra época involucran la necesidad de mantener bajo control el estado político hostil que se opone, y por su propia naturaleza debe oponerse, a cualquier idea de estructuración más amplia de la sociedad. En ese sentido, la *negación radical* de toda la estructura de dominio político del sistema establecido debe afirmarse, en su inevitable negatividad predominante, en la *fase inicial* de la transformación social que se pretende. Pero, incluso en esa fase, y en realidad antes de la conquista del poder político, la negación necesaria sólo es adecuada para cumplir su función si efectivamente está orientada por el *objetivo global* de la transformación social pretendida, a la manera de una *brújula* que marca el camino. Por lo tanto, desde el comienzo el papel de la educación es

de vital importancia para romper con la internalización predominante en las elecciones políticas circunscriptas a la "legitimación constitucional democrática" del Estado capitalista que defiende sus propios intereses. Pues también esa "contrainternalización" (o contraconciencia) exige la anticipación de una visión general –concreta y abarcadora– de una forma radicalmente diferente de gestionar las funciones globales de decisión de la sociedad, que vaya mucho más allá de la expropiación –establecida mucho tiempo atrás–, del poder de tomar todas las decisiones fundamentales, así como de sus imposiciones sin preámbulos a los individuos, por medio de políticas, como forma de alienación *por excelencia* en el orden existente.

No obstante, la tarea histórica que tenemos que enfrentar es inconmensurablemente mayor que la negación del capitalismo. El concepto *más allá del capital* es intrínsecamente *positivo*. Éste contempla la realización de un orden social metabólico que *se sustente positivamente a sí mismo* sin ninguna referencia autojustificatoria a los males del capitalismo. Debe ser así porque la negación directa de varias manifestaciones de la alienación está, todavía, condicionada por aquello que niega, y por lo tanto permanece vulnerable en virtud de ese carácter condicionado.

La estrategia reformista de defensa del capitalismo se basa, de hecho, en el intento de postular un cambio gradual en la sociedad a través del cual se modifiquen *defectos específicos* de manera de minar la base sobre la cual puedan formularse las reivindicaciones de un *sistema alternativo*. Esto es factible sólo en una teoría tendenciosamente ficticia, dado que las soluciones postuladas, las "reformas", demuestran ser estructuralmente irrealizables en la práctica dentro de la estructura establecida de la sociedad. Así se ve claramente que el objetivo real del reformismo no es, de ninguna manera, aquel que él reivindica para sí mismo: la verdadera

solución para los innegables defectos específicos, aun cuando su magnitud sea deliberadamente minimizada y aun cuando el modo planificado de lidiar con ellos sea reconocidamente (aunque evitando la responsabilidad que le compete) muy lento. El único término que, de hecho, tiene un sentido objetivo en ese discurso es "gradual", e incluso éste está abusivamente extendido dentro de una estrategia global, lo que no es posible, ya que los defectos específicos del capitalismo no pueden siquiera ser observados superficialmente, ni resolverse sin que se haga referencia al *sistema como un todo*, que necesariamente los produce y constantemente los *reproduce*.

La negativa reformista a abordar las contradicciones del *sistema* vigente en nombre de una presunta legitimidad para lidiar *sólo con las manifestaciones particulares* –o en sus variaciones "posmodernas", el rechazo apriorístico de las llamadas *grandes narrativas* en nombre de *petits récits* idealizados arbitrariamente– es en realidad sólo un modo peculiar de rechazar, sin un análisis adecuado, la posibilidad de adoptar cualquier sistema rival, y un modo igualmente apriorístico de *eternizar* el sistema capitalista. A pesar del supuesto celo reformista explícitamente declarado por quienes proponen el "cambio gradual",[30] el objeto real de la argumentación reformista es, de manera especialmente mistificadora, el *sis-*

30 La polémica de Bernstein contra Marx es absolutamente caricaturesca. En lugar de llevar adelante una discusión teórica adecuada con Marx, Bernstein prefiere seguir otro camino, el de lanzar un insulto gratuito, al condenar, sin ningún fundamento, el "andamiaje dialéctico" de Marx y de Hegel. Como si la transformación de los graves problemas de la razón dialéctica en un insulto descalificador pudiera, por sí sola, solucionar las importantes cuestiones políticas y sociales en juego. El lector interesado puede encontrar una discusión razonablemente detallada de esta controversia en el capítulo 8 de *O poder da ideiologia* (*op. cit.*). La expresión "grandes narrativas" en la posmodernidad es usada de forma análoga al insulto desacalificador de Bernstein contra el "andamiaje dialéctico" condenado.

tema dominante como tal, y no las *partes*, tanto del sistema rechazado como del defendido. El inevitable fracaso en revelar la verdadera intención del reformismo proviene de su incapacidad para sustentar la *validez atemporal* del orden político y socioeconómico establecido. En realidad, es completamente inconcebible sustentar la validez atemporal y la permanencia de cualquier cosa *creada históricamente*. Esto es lo que torna inevitable, en todas las variedades sociopolíticas del reformismo, intentar desviar la atención de las determinaciones *sistémicas* –que a fin de cuentas definen el carácter de todas las cuestiones vitales– hacia discusiones más o menos aleatorias sobre *efectos* específicos, mientras su *base causal* incorregible no sólo queda incontestablemente intacta, sino que también es omitida.

Todo esto permanece oculto por la naturaleza misma del discurso reformista. Pues, precisamente por el carácter mistificador de tal discurso, cuyos elementos fundamentales muchas veces permanecen escondidos hasta para sus principales ideólogos, no tiene ninguna importancia para los fieles de ese credo el hecho de que, en un determinado momento de la historia –como la llegada del Nuevo Laborismo a Gran Bretaña y sus partidos hermanos en Alemania, Francia, Italia y otros países–, la idea misma de cualquier reforma social significativa sea completamente abandonada. Sin embargo, las reivindicaciones de un pretendido "avance" (que no llevan a ningún lugar realmente diferente) son reafirmadas disimuladamente. Así, las antiguas diferencias entre los principales partidos son solapadas de forma conveniente dentro del actual sistema dominante –de estilo norteamericano– de "dos partidos" (*un partido*), sin importar cuántos "subpartidos" podamos aún encontrar en determinados países. Lo que permanece constante es la defensa más o menos oculta de las actuales *determinaciones sistémicas* del orden existente. El pernicioso axioma que asevera que "no hay alternativa" –refriéndose no

sólo a determinadas instituciones políticas sino al orden social establecido en general– es tan aceptable para la ex primera ministra del Partido Conservador británico, Margaret Thatcher (que lo tuteló y lo popularizó) como para el llamado Nuevo Laborismo del primer ministro Tony Blair, así como para muchos otros dentro del espectro político parlamentario mundial.

Tomando en consideración el hecho de que el proceso de reestructuración radical debe estar orientado por la estrategia de una reforma *positiva* y amplia de todo el sistema en el cual se encuentran los individuos, el desafío que debe enfrentarse no tiene paralelo en la historia. Esto es así porque el cumplimiento de esta nueva tarea involucra simultáneamente el cambio cualitativo de las condiciones objetivas de reproducción de la sociedad, en el sentido de reconquistar el control total del capital mismo –y no simplemente de las personificaciones del capital que afirman los imperativos del sistema como capitalistas aplicados–, y la *transformación progresiva de la conciencia* en respuesta a las condiciones necesariamente cambiantes. De esta forma, el papel de la educación es soberano, tanto para la elaboración de estrategias apropiadas y adecuadas para cambiar las condiciones objetivas de reproducción, como para la *autotransformación consciente* de los individuos llamados a concretar la creación de un orden social metabólico radicalmente diferente. Esto es lo que se quiere decir con la llamada "sociedad de productores libremente asociados". Por lo tanto, no resulta sorprendente que en la concepción marxista la "*efectiva trascendencia de la autoalienación del trabajo*" se entienda como una tarea inevitablemente educacional.

Al respecto, dos conceptos deben ponerse en primer plano: *la universalización de la educación* y *la universalización del trabajo como actividad humana autorrealizadora.* De hecho, ninguno es viable sin el otro. Tampoco es posible pensar su estrecha interrelación como un problema para un futuro muy distante.

Él surge "aquí y ahora", y es relevante para todos los niveles y grados de desarrollo socioeconómico. Encontramos un ejemplo claro de esto en un discurso de Fidel Castro de 1983, donde habla de los problemas que Cuba tuvo que enfrentar al aceptar el imperativo de *universalización de la educación* a pesar de las dificultades aparentemente prohibitivas, no sólo en términos económicos, sino también para conseguir los profesores necesarios. Así resumió el problema:

> A la vez habíamos llegado ya a una situación en que el estudio se *universalizaba*. Y para universalizar el estudio en un país subdesarrollado y no petrolero –digamos–, desde el punto de vista económico, era necesario *universalizar el trabajo*. Pero aunque fuésemos petroleros, habría sido altamente conveniente universalizar el trabajo, *altamente formativo* en todos los sentidos y *altamente revolucionario*. Que por algo estas ideas fueron planteadas hace mucho tiempo por Marx y por Martí.[31]

Los extraordinarios logros educativos en Cuba, desde la eliminación rápida y completa del analfabetismo hasta los más elevados niveles de investigación científica creativa[32] –en un

31 Fidel Castro, *José Martí: El autor intelectual*, *op. cit.*, p. 224.

32 Hasta el hostil gobierno de los Estados Unidos tuvo que reconocer la proeza, aunque de un modo incompleto: en julio de 2004 le concedió a un empresa farmacéutica norteamericana de California el derecho de cerrar un acuerdo comercial multimillonario con Cuba para la distribución de una droga anticancerígena capaz de salvar vidas, y suspendió así una de las principales reglas del bloqueo salvaje. No obstante, el gobierno de los Estados Unidos mantuvo sus hostilidades al negarle el derecho de transferir el dinero de los fondos involucrados, lo que obligó de ese modo a la empresa a negociar algún tipo de acuerdo de "trueque" por el cual se proveyeran productos agrícolas o industriales norteamericanos a cambio de la pionera medicina cubana.

país que tenía que luchar no sólo contra las enormes limitaciones económicas del subdesarrollo sino también contra el serio impacto de cuarenta y cinco años del bloqueo hostil–, solamente son comprensibles dentro de este marco. Tales conquistas también demostraron que no hay motivos para esperar la llegada de un "período favorable" en un futuro indefinido. Un avance hacia un abordaje cualitativamente diferente de la educación y el aprendizaje puede y debe comenzar "aquí y ahora", tal como se indicó antes, si queremos hacer efectivos los cambios necesarios en el momento oportuno.

No puede haber una solución efectiva para la autoalienación del trabajo sin que se promueva, conscientemente, la universalización conjunta del trabajo y de la educación. No obstante, en el pasado no existía una posibilidad real para eso, debido a la subordinación estructural-jerárquica y a la dominación del trabajo. Ni siquiera cuando algunos de los grandes pensadores intentaron abordar esos problemas dentro de un espíritu más progresista. Paracelso, un modelo para el *Fausto* de Goethe, intentó universalizar el trabajo y el aprendizaje de la siguiente forma:

> [...]aunque respecto a su cuerpo, el hombre haya sido creado enteramente, no fue creado así respecto a su "arte". Le fueron dadas todas las artes, pero no de una forma inmediatamente reconocible; debe descubrirlas por medio del aprendizaje [...]. La forma adecuada reside en el trabajo y en la acción, en hacer y en producir; el hombre perverso no hace nada, pero habla mucho. No debemos juzgar a un hombre por sus palabras sino por su corazón. El corazón habla a través de las palabras sólo cuando ellas se confirman mediante acciones [...]. Nadie ve lo que está escondido en él, sino

> solamente aquello que revela su trabajo. Por lo tanto, el hombre debería trabajar continuamente para descubrir lo que Dios le dio.[33]

De hecho, Paracelso afirmaba que el trabajo (*Arbeit*) debía ser el principio general organizador de la sociedad y llegó hasta el punto de defender la expropiación de las riquezas de los ricos ociosos, de forma de obligarlos a tener una vida productiva.[34]

Como podemos ver, la idea de universalizar el trabajo y la educación como un todo indisociable es muy antigua en nuestra historia. Resulta significativo, por lo tanto, que esta idea haya sobrevivido, apenas, como una idea bastante frustrada, dado que su realización presupone necesariamente la *igualdad sustancial* de todos los seres humanos. El gravísimo hecho de que la *jornada de trabajo* deshumanizante represente en los individuos la mayor parte del *tiempo de su vida* tuvo que ser inhumanamente ignorado. Las funciones *controladoras* de la reproducción metabólica social tuvieron que ser separadas y enfrentarse a la absoluta mayoría de la humanidad, a quien se destinó la ejecución de tareas subalternas en un determinado sistema político y socioeconómico. Siguiendo este mismo espíritu, no sólo el control del trabajo estructuralmente subordinado, sino también la dimensión del control de la educación debían ser mantenidos en un compartimento estanco y separado, bajo el dominio de la personificación del capital en nuestra época. Resulta imposible cambiar la relación de subordinación y dominación estructural sin la percepción de la verdadera igualdad –*sustantiva* y no sólo *formal* (que siempre está afectada en forma

33 Paracelso, *Selected Writings*, *op. cit.*, pp. 176-77, 183, 189.

34 Véase Paracelso, *Leben und Lebensweisheit in Selbstzeugnissen*, Leipzig, Reclam, 1956, p. 134.

profunda, si no completamente anulada, por la dimensión sustantiva real)–. Es por eso que, únicamente yendo *más allá del capital,* surgirá en la agenda histórica el desafío de universalizar el trabajo y la educación, en su indisolubilidad.

En la concepción de educación que domina desde hace mucho tiempo, los gobernantes y los gobernados, tanto como los individuos educacionalmente privilegiados (sean ellos empleados como educadores o administradores que controlan instituciones educativas) y aquellos que deben ser educados, aparecen en compartimentos separados, casi estancos. Un buen ejemplo de esta visión se expresa en la definición de "educación" de la *Encyclopaedia Britannica,* que dice lo siguiente:

> La acción del Estado moderno no se puede limitar solamente a la educación elemental. El principio de la "carrera abierta al talento" ya no es un tema de una teoría humanitaria abstracta, una aspiración fantástica de soñadores revolucionarios; para las grandes comunidades industriales del mundo moderno se trata de una necesidad práctica, impuesta por la feroz competencia internacional que prevalece en las artes y en las actividades de la vida. La nación que no quiera fracasar en la lucha por el éxito comercial, con todo lo que eso implica para la vida nacional y para la civilización, debe asegurar que sus industrias puedan contar con una oferta constante de trabajadores adecuadamente dotados, tanto en términos de inteligencia general como de entrenamiento técnico. También en el terreno político, la creciente democratización de las instituciones hace necesario que el estadista prudente trate de proporcionar una vasta difusión de conocimientos y el cultivo de un alto nivel de inteligencia

> en la población, *especialmente en los grandes Estados imperiales, los cuales confían las más significativas cuestiones del mundo político al juicio de la voz popular.*[35]

Incluso en sus propios términos de referencia, ese artículo académico –sin duda impresionante en su investigación histórica– es bastante deficiente debido a razones ideológicas claramente identificables, pues exagera demasiado los efectos beneficiosos de la educación de la clase trabajadora derivados de la "competencia internacional feroz" de los capitales nacionales. El provocador libro de Harry Braverman, *Labour and Monopoly Capitalism: The degradatier of work in the Twentieht Century,* brinda una evaluación incomparablemente mejor de las fuerzas alienantes y brutalizantes que inciden sobre el trabajador en la moderna empresa capitalista.[36] Ellas proyectan una luz negativa y penetrante sobre la representación falsa de la "lucha por el éxito empresarial", que la *Encyclopaedia Britannica* postula que tiene un impacto "civilizador", cuando muchas veces, en realidad, el resultado obligado es diametralmente opuesto. E, incluso, en referencia a las propias empresas industriales, la llamada "administración científica" de Frederic Winslow Taylor revela el secreto de cuán elevados deben ser los requisitos educacionales/intelectuales en las empresas capitalistas para que ellas alcancen un funcionamiento exitoso desde el punto de vista competitivo. F. W. Taylor, el fundador del sistema de control de gestión autoritario, con un inocultable cinismo escribió:

35 Véase el artículo sobre "Educación" en la 13ª edición (1926) de la *Encyclopaedia Britannica.*

36 "En un documental televisivo sobre la línea de montaje de automóviles en Detroit, un grupo de trabajadores entrevistaba a otro grupo y le preguntaba cuánto tiempo demoraban en aprender sus tareas. Ellos se miraron entre sí y comenzaron a reír, con un indisimulable desprecio: 'solamente ocho minutos'."

> Uno de los principales requisitos para que un hombre sea apto para lidiar con un hierro fundido regularmente es que sea tan *estúpido* e impasible que *se asemeje*, lo más posible, *en su cuadro mental, a un burro* [...]. El obrero más adecuado para cargar lingotes es el incapaz de entender la verdadera ciencia que regula la ejecución de ese trabajo. *Es tan estúpido, que la palabra "porcentaje" no tiene ningún significado para él.*[37]

¡Realmente, muy científico! En cuanto al enunciado según el cual "una vasta difusión de conocimiento y el cultivo de un alto nivel de inteligencia" es el objetivo a seguir, con satisfacción, por el Estado capitalista moderno –*especialmente en los grandes Estados imperiales, los cuales confían las más significativas cuestiones del mundo político al juicio de la voz popular*–, es un enunciado bastante ridículo, y obviamente de un carácter harto apologético como para ser considerado, ni siquiera por un momento, como un argumento serio a favor de las causas –de inspiración democrática y políticamente lúcidas– con que se reivindica la mejora de la educación bajo las condiciones de la dominación capitalista de la sociedad.

La educación *más allá del capital* aspira a un orden social cualitativamente diferente. Ahora no sólo es factible lanzarse por el camino que nos conduzca a ese orden, sino que también es necesario y urgente. Pues las incorregibles determinaciones destructivas del orden social existente vuelven imperioso contraponer a los irreconciliables antagonismos

37 F. W. Taylor, *Scientific Management*, Nueva York, Harper & Row, 1947, p. 29. Al respecto, véanse capítulos 2 y 3 de *O poder da ideologia* (*op. cit.*), especialmente los apartados 2.1: "Expansão do pós-guerra e 'pós-ideologia'", y 3.1: "A ideologia administrativa e o Estado".

estructurales del sistema capitalista una *alternativa concreta* y sustentable para la regulación de la reproducción metabólica social, si queremos garantizar las condiciones elementales de la supervivencia humana. El papel de la educación, orientado por la única perspectiva efectivamente viable de ir más allá del capital, es por completo crucial para este propósito.

La *sustentabilidad* equivale al *control consciente* del proceso de reproducción metabólica social por parte de productores libremente asociados, en contraste con el insostenible y estructuralmente establecido carácter de "adversarios" y la destructibilidad fundamental del orden reproductor del capitalismo. Es inconcebible que se introduzca este control consciente de los procesos sociales –una forma de control, acaso la única forma viable de *autocontrol*: el requisito necesario para que los productores *se asocien libremente*– sin activar plenamente los recursos de la educación en el sentido más amplio del término.

El defecto grave e insuperable del capital consiste en la *alienación de mediaciones de segundo orden* que precisa imponerles a todos los seres humanos, incluso a las personificaciones del capital. De hecho, el capital no conseguiría sobrevivir durante una semana sin sus mediaciones de segundo orden: principalmente el Estado, la relación de cambio orientada al mercado, y el trabajo, en su subordinación estructural al capital. Ellas (las mediaciones) se interponen necesariamente entre los individuos, así como entre éstos y sus aspiraciones, poniéndolas "patas para arriba" y "del revés" a fin de subordinarlas a los mandatos fetichistas del capitalismo. En otras palabras, esas mediaciones de segundo orden imponen a la humanidad una *forma alienada de mediación*. La *alternativa concreta* a esta forma de controlar la reproducción metabólica social sólo puede ser la *automediación*, inseparable del *autocontrol* y de la *autorrealización a través de la*

libertad sustantiva y de la igualdad, en un orden social reproductivo conscientemente regulado por los individuos asociados. Inseparable también de los *valores* elegidos por los propios individuos sociales, de acuerdo con sus necesidades reales, en lugar de las que les son impuestas, bajo la forma de *apetitos* totalmente *artificiales,* por los imperativos reificados de la acumulación lucrativa del capital, como ocurre hoy en día. *Ninguno* de estos objetivos emancipadores es concebible sin la más activa intervención de la educación entendida en su orientación concreta, en el sentido de un orden que vaya más allá de los límites del capital.

Vivimos en un orden social en el cual aun los mínimos requisitos para la satisfacción humana le son negados insensiblemente a la amplia mayoría de la humanidad, mientras que los índices de desperdicio asumieron proporciones escandalosas, en sintonía con la transformación de la reivindicada *destrucción productiva,* del capitalismo en el pasado, en la realidad hoy predominante de la *producción destructiva.* Las impúdicas desigualdades sociales, actualmente evidentes, y aún más pronunciadas en su desarrollo revelador, están bien ilustradas por los siguientes números:

> Según las Naciones Unidas en su *Informe sobre Desarrollo Humano,* el 1 por ciento más rico del mundo obtiene tantos ingresos como el 57 por ciento más pobre. La proporción, en lo que se refiere a los ingresos, entre el 20 por ciento más rico y el 20 por ciento más pobre en el mundo aumentó de 30 a 1 en 1960, a 60 a 1 en 1990 y a 74 a 1 en 1999, mientras que se estima que alcanzará 100 a 1 en 2015. En 1999-2000, 2.800 millones de personas vivían con menos de dos dólares por día, 840 millones estaban subalimentados, 2.400 millones no tenían acceso a ninguna forma de servicios sanitarios, y uno de

> cada seis niños en edad de frecuentar la escuela primaria no concurría a ella. Se estima que cerca del 50 por ciento de la fuerza de trabajo no agrícola está desempleada o subempleada.[38]

Lo que está en juego aquí no es simplemente la *deficiencia contingente* de los recursos económicos disponibles, que tarde o temprano será superada, como se prometió innecesariamente, *sino la inevitable deficiencia estructural* de un sistema que opera a través de sus *círculos viciosos de desperdicio y escasez*. Es imposible romper ese círculo vicioso sin una intervención efectiva en la educación, que sea capaz, simultáneamente, de *establecer prioridades* y de definir las *necesidades reales* mediante la plena y libre deliberación de los individuos involucrados. Si esto no ocurre, la escasez puede reproducirse –y se reproducirá– a una escala en constante crecimiento, junto a una generalización de necesidades artificiales absolutamente devastadora, como acaba de ocurrir, al servicio de la autoexpansión del capital perversamente orientada y de una acumulación contraproducente.

Una concepción opuesta y efectivamente articulada con una educación *más allá del capital* no puede confinarse a un número limitado de años en la vida de los individuos sino que, debido a sus funciones radicalmente modificadas, abarca todos sus años. La "autoeducación de los iguales" y la "autogestión del orden social reproductivo" no pueden separarse la una de la otra. La "autogestión –de los productores asociados libremente– de las funciones vitales del proceso *metabólico* social es un emprendimiento *progresivo* e inevitablemente *en transformación*. Lo mismo es válido para las

38 Minqi Li, "After Neoliberalism: Empire, Social Democracy, or Socialism?", *Monthly Review*, enero de 2004, p. 21.

prácticas educacionales que habiliten al individuo a realizar estas funciones en la medida en que sean redefinidas por ellos mismos, de acuerdo con los requisitos de transformación de los cuales ellos son agentes activos. La educación, en ese sentido, es verdaderamente una *educación continua*. No puede ser "vocacional" (lo que en nuestra sociedad significa el confinamiento de las personas involucradas en funciones utilitaristas estrechamente predeterminadas, privadas de cualquier poder de decisión), tampoco "general" (enseñando a los individuos, de forma paternalista, las "habilidades del pensamiento"). Estas nociones son presunciones arrogantes de una concepción basada en una separación, totalmente insostenible, de las dimensiones práctica y estratégica. Por lo tanto, la "educación continua", como elemento necesario de los principios reguladores de una sociedad más allá del capital, es inseparable de la práctica significativa de *autogestión*. Ella es parte integral de esta última, como representación del inicio de la *fase de formación* en la vida de los individuos y, por otro lado, en el sentido de que permite un *feedback* efectivo de los individuos enriquecidos por la educación, con sus necesidades redefinidas de manera equitativa, para la determinación global de los principios orientadores y los objetivos de la sociedad.

Nuestro dilema histórico está definido por la *crisis estructural* del *sistema capitalista global*. Está de moda hablar, con total autocomplacencia, sobre el gran éxito de la globalización capitalista. Existe un libro recientemente publicado y publicitado de manera asombrosa que lleva como título: *Why Globalization Works*.[39] Sin embargo, el autor, que es el principal comentarista económico del *The Financial Times* de Londres,

39 Véase Martin Wolf, *Why Globalization Works*, New Haven, Yale University Press, 2004.

se olvida de hacer una pregunta realmente importante: *¿para quién funciona?* Si es que en realidad funciona. Parece que en los hechos por ahora funciona (aunque no tan bien) para los grandes tomadores de decisiones del capital trasnacional, y no para la mayoría de la humanidad, que tiene que sufrir las consecuencias. Y ninguna forma de *integración jurisdiccional* defendida por el autor –es decir, en un lenguaje llano, el mayor control directo sobre un deplorable "gran número de Estados" por parte de unas pocas potencias imperialistas, especialmente la mayor de ellas– va a conseguir remediar la situación. En realidad, la globalización del capital no funciona, ni puede funcionar, pues no logra superar las contradicciones irreconciliables y los antagonismos que se manifiestan en la crisis estructural global del sistema. La globalización capitalista misma es una manifestación contradictoria de esta crisis, por cuanto intenta vanamente subvertir una relación *causa/efecto,* subsanando algunos efectos negativos mediante otros *efectos ilusoriamente deseables,* en definitiva, porque es estructuralmente incapaz de dirigirse a sus *causas.*

Nuestra época de *crisis estructural global* del capital también es una época de *transición* de un orden social existente a otro, cualitativamente diferente. Éstas son dos características fundamentales que definen el espacio histórico y social dentro del cual deben reunirse los grandes desafíos para romper la lógica del capital y, también, al mismo tiempo, para elaborar planes estratégicos para una educación que vaya más allá del capital. Por lo tanto, nuestra tarea educacional es, simultáneamente, una tarea de transformación social, amplia y emancipadora. Ninguna de las dos puede prevalecer sobre la otra, son inseparables. La transformación social emancipadora radical que se requiere es inconcebible sin una contribución concreta y activa de la educación en su sentido amplio, tal como se descibió en este

texto. Y viceversa: la educación no puede funcionar suspendida en el aire. Ella puede y debe estar bien articulada y redefinirse constantemente en su interrelación dialéctica con las condiciones cambiantes y las necesidades de transformación social emancipadora y progresiva en curso. O ambas tienen éxito y se sustentan, o fracasan juntas. *Nos cabe a todos* –todos, porque sabemos muy bien que "los educadores también deben ser educados"– mantenerlas de pie, y no dejarlas caer. Las apuestas son por demás elevadas para admitir la hipótesis del fracaso.

En este emprendimiento, las tareas *inmediatas* y las *estructuras estratégicas* globales no pueden separarse u oponerse entre sí. El éxito estratégico es impensable sin la realización de las tareas inmediatas. En realidad, la propia estructura estratégica es la síntesis global de innumerables tareas inmediatas, siempre renovadas y ampliadas, y de los desafíos. Pero su solución solamente es posible si el abordaje de lo inmediato se orienta hacia la síntesis de la estructura estratégica. Los pasos mediadores en dirección al futuro –en dirección a la única forma viable de *automediación*– sólo pueden comenzar desde lo *inmediato*, pero iluminados por el espacio que esa automediación es capaz, legítimamente, de ocupar dentro de la estrategia global orientada hacia el futuro que se vislumbra.

2. Educación: el desarrollo continuo de la conciencia socialista

I

El papel que desempeña la educación en el proceso de una transformación socialista sustentable es de una enorme importancia. La noción de educación a la que se hace referencia aquí –considerada no tanto como un período determinado en la vida de los individuos sino como el desarrollo continuo de la conciencia socialista en la sociedad en su conjunto– implica el abandono de las prácticas educativas dominantes en el marco del capitalismo avanzado. Debe entenderse como una prolongación y una transformación radical históricamente válida de los grandes ideales educativos del pasado distante. Esos ideales acabaron por debilitarse y finalmente extinguirse con el paso del tiempo ante el impacto de la alienación incesante y el total sometimiento del desarrollo cultural a los intereses cada vez más limitantes de la expansión del capital y la optimización de las ganancias.

Paracelso, en el siglo XVI, y Goethe y Schiller,[1] a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, creyeron en un ideal educativo que guiara y enriqueciera a los individuos

1 Véanse el capítulo 8 del presente ensayo y el capítulo 10, titulado "Alienation and the crisis of education", de mi libro *Marx's Theory of Alienation.*

desde el punto de vista humano durante toda su vida. En cambio, en la segunda mitad del siglo XIX, se vio al *utilitarismo* ocupar el centro de la escena, y el siglo XX presentó su capitulación incondicional en el campo de la educación ante la noción más estrecha de la "*racionalidad instrumental*". Cuanto más "avanzada" se tornaba la sociedad capitalista, más exclusivamente se abocaba a la producción de riqueza reificada como un fin en sí mismo y a la explotación de las instituciones educativas de todos los niveles, desde la escuela hasta la universidad –también en el proceso de "privatización" promovido desde el Estado con un fervor ideológico revelador– para perpetuar la sociedad mercantilista.

No es de extrañar, entonces, que ese proceso fuese de la mano del adoctrinamiento de la mayor parte de los individuos en cuanto a los valores del orden social del capital en tanto "orden natural" inalterable, racionalizado y justificado por los más distinguidos ideólogos en nombre de la "objetividad científica" y la "neutralidad valorativa". Las condiciones reales de la vida cotidiana pasaron a estar teñidas del *ethos* capitalista, que somete a los individuos –como una cuestión de determinación estructural– al imperativo de adaptar sus aspiraciones a las exigencias correspondientes aunque no puedan escapar de la dura realidad de la esclavitud del salario. Así, el "capitalismo avanzado" logró ordenar sus asuntos de forma segura, de manera de restringir el período de educación institucionalizada a unos pocos años –algo conveniente en el plano económico– en la vida de los individuos, y hacerlo, además, de forma discriminatoria y elitista. Las determinaciones estructurales objetivas de la "normalidad" del día a día capitalista hicieron el resto, al "educar" a las personas *de forma continua* dando por sentado el *ethos* social dominante, con lo que se internaliza "por consenso" la inalterabilidad explícita del "*orden natural*" establecido. Por esa razón, hasta los más elevados ideales de la "educación moral" de

Kant y la "educación estética" de Schiller –presentados como los antídotos necesarios y viables contra la tendencia a la alienación deshumanizante, como la contrapartida de la tendencia criticada por los individuos para quienes la moral de la vida privada era un tema relevante– quedaron condenados a permanecer para siempre en el reino de las *utopías educativas* irrealizables. De ninguna manera podían equipararse a la realidad prosaica de las fuerzas que imponían, con éxito y a cualquier costo, los imperativos autoexpansivos y en última instancia destructivos del capital. La tendencia socioeconómica a la alienación integral tuvo la capacidad necesaria para hacer desaparecer hasta los ideales más nobles de la Ilustración sin que dejaran rastro alguno.

En ese sentido, aunque el período de educación formal en el capitalismo se limita a unos pocos años de la vida de los individuos, la dominación ideológica de la sociedad sigue vigente durante toda la vida, incluso cuando en muchos contextos, esa dominación no adopte posiciones doctrinarias de valores evidentes. De ese modo, el problema de la dominación ideológica del capital en la sociedad en general y, por supuesto, en los individuos tomados por separado, se torna más pernicioso. Tanto si son conscientes de eso como *si no lo son,* los individuos no son capaces de descubrir ni siquiera una mínima "área libre de valores" en la sociedad en que viven, aunque el adoctrinamiento ideológico explícito engañosamente les asegure lo contrario, simulando –e invitando a los individuos a que se identifiquen "con libertad" con esa falsedad– que son plenamente *soberanos* en sus elecciones de valores en general, así como se les asegura que son *"consumidores soberanos"* de los bienes producidos dentro del sistema capitalista, bienes que se adquieren según *"elecciones soberanas"* en unos supermercados cuyo control es cada vez más monopólico. Este contexto forma parte de la educación capitalista mediante la cual los individuos, en todas partes y

todos los días, *se empapan de los valores de la sociedad mercantilista,* de manera automática.

Así, la sociedad capitalista posee un sistema sumamente arraigado de educación continua y, al mismo tiempo, de *adoctrinamiento permanente,* incluso cuando el adoctrinamiento omnipresente no parece ser tal, porque la ideología dominante "internalizada por consenso" lo trata como un sistema positivo de creencias de la "sociedad libre" establecida, compartido legítima e inobjetablemente. Pero lo peor es que en el centro del sistema de educación continua del capital está la afirmación de que el orden establecido no precisa *ningún cambio significativo.* Por el contrario, lo único que precisa es una "sintonía fina" en los márgenes, que debe realizarse mediante el uso de la metodología idealizada del "poco a poco". Del mismo modo, el significado más profundo de la *educación continua* del orden establecido es la imposición arbitraria de la creencia en la *inalterabilidad absoluta* de las determinaciones estructurales fundamentales.

Como el propósito real de la educación digna de ese mandato es que los individuos puedan enfrentar los desafíos de las condiciones sociales cambiantes a lo largo de la historia –de las cuales ellos son los hacedores, incluso en las circunstancias más difíciles–, todo sistema educativo cuyo objetivo sea la conservación acrítica del orden establecido a toda costa sólo puede ser compatible con *los ideales y los valores educativos más perversos.* Por esa razón, y a diferencia de lo que ocurría durante la época de la Ilustración, en la etapa ascendente de las transformaciones capitalistas, que aún podían producir *utopías educativas* nobles, como las propuestas por Kant y Schiller mencionadas anteriormente, la etapa descendente de la historia del capital, que culmina en la apología de la destrucción ilimitada que acompañó el desarrollo monopólico e imperialista iniciado en el siglo XX y vigente aún en el siglo XXI, trajo consigo una *crisis educativa* que antes

habría sido inconcebible, junto con un culto cínico y agresivo de los *contravalores*. En la actualidad, esos contravalores abarcan la pretendida *supremacía racial*, la horrenda presunción del "*derecho moral de recurrir a las armas nucleares como medida preventiva*" incluso contra países que jamás han tenido armas nucleares y la justificación más hipócrita del "*imperialismo liberal*", supuestamente más "humano", aunque inexorablemente destructivo. Se dice que ese nuevo imperialismo es adecuado a las *"condiciones posmodernas"*: una teoría disfrazada en su búsqueda de respetabilidad intelectual en el grotesco esquema de "*premodernidad-modernidad-posmodernidad*", tras el vergonzoso colapso del imperialismo tradicional. Hoy en día, eso es lo que defienden los autodesignados mandarines y responsables de la creación de políticas del capital, proyectado como la estrategia necesaria para los supuestos "Estados fracasados" y lo que se denomina "eje del mal".

Esas ideas se toman como los principios y los valores orientadores estratégicos propios de nuestra condición histórica y se supone que constituyen los parámetros generales en los que deben educarse los individuos para permitir que los Estados capitalistas dominantes sean los vencedores de la "lucha ideológica" –un concepto difundido con frecuencia en términos positivos, como opuesto a los mitos del "fin de las ideologías" y el "final" feliz "de la historia" pregonado hasta no hace mucho– equiparable a la idea de la "guerra contra el terrorismo". Así, es difícil imaginar siquiera una degradación más completa de los ideales educativos, en comparación con una etapa anterior del capital, que la que se aprecia en la actualidad. Todo esto se promueve en este momento utilizando todos los medios de que dispone el sistema en nombre de "la democracia y la libertad", palabras que abundan en los discursos de los dirigentes políticos. Nada podría exponer con mayor claridad la naturaleza

perversa de la *falsa conciencia* capitalista, complementada a la perfección por el adoctrinamiento ubicuo de los individuos llevado a cabo a diario y más o menos espontáneamente por la sociedad mercantilista.

II

La noción socialista de educación es cualitativamente diferente hasta de los ideales más nobles de la burguesía ilustrada, formulados en la etapa ascendente del desarrollo capitalista. Esas ideas sufrieron inevitablemente los límites que imponía a sus autores el hecho de que se identificaban con el "*punto de vista del capital*", aun cuando asumieran una postura crítica respecto de los excesos del nuevo orden y del impacto negativo de algunas tendencias que ya eran visibles en el desarrollo personal de los individuos, a diferencia de los ideólogos del capital contemporáneos, que se niegan a ver fallas en su adorada sociedad.

Las figuras más importantes de la Ilustración burguesa estaban a favor del desarrollo de los individuos en tanto proceso continuo que satisface las necesidades humanas de realización. Sin embargo, esos personajes deseaban que esto se lograra dentro del marco de la sociedad capitalista despojada de los rasgos "prosaicos" amenazantes y de sus corolarios empobrecedores, incluida la "decadencia moral" contra la cual Adam Smith levantó su elocuente voz. No obstante, al observar el mundo desde la perspectiva del capital, ellos no lograron ver el *cambio radical* que era necesario en el orden social en su conjunto para que prevalecieran sus propios ideales. El punto de vista del capital que adoptaron no permitía ver la *incompatibilidad estructural* entre sus propios ideales educativos –aplicados a los individuos moral y estéticamente

encomiables de sus contraimágenes utópicas– y el orden social que surgía triunfante.

No es fácil expresar en su justa medida cuán vital es la noción de *cambio* en la teoría educativa. Esa noción define el horizonte general y la viabilidad última (o la inviabilidad) de los sistemas educativos. A este respecto, en las circunstancias históricas dominantes, el cambio previsto por los grandes personajes de la Ilustración burguesa debía conservar su asimetría característica. Pues aunque se trataba de un cambio radical en comparación con el criticado *orden feudal* de la sociedad del *antiguo régimen*, con respecto al futuro, su concepción de cambio sólo alcanzaba el desarrollo educativo personal de los individuos particulares, como una forma ilusoria de contrarrestar las tendencias histórico-sociales negativas.

El abordaje crítico de las determinaciones estructurales del orden social del capital –que necesariamente afectaba, y debe afectar siempre de un modo muy significativo el desarrollo de los individuos– era algo que los excedía. Las *rectificaciones* de las proclamadas tendencias del desarrollo sólo eran consideradas en términos individualistas. En otras palabras, el relato definitivo dejaba en su lugar el marco estructural y los crecientes antagonismos del triunfante orden capitalista emergente. Por esa razón, los "antídotos" propuestos, hasta el tipo de *educación estética* individual más elaborado, debían seguir siendo *contraimágenes utópicas*. Es casi imposible poner un freno a los *efectos negativos* de una tendencia social fuerte sobre la formación de individuos, sin identificar –y contrarrestar en términos *sociales* adecuados– las determinaciones causales que los produjeron y siguieron reproduciéndolos inexorablemente.

Así, la adopción de la perspectiva del capital como *premisa social insuperable* de su horizonte crítico confinó incluso a las figuras más renombradas de la burguesía ascendente a proyectar la lucha de los individuos particulares, y bastante

aislados, contra las consecuencias *negativas* de las fuerzas sociales que los representantes de la Ilustración deseaban reformar mediante la educación personal apropiada e ideal de los individuos. Se trataba de una lucha que nunca podría terminar bien, porque es imposible que la acción fragmentada de los individuos aislados someta a una *fuerza social* poderosa y porque las *determinaciones estructurales causales* del orden criticado deben igualarse y contrarrestarse en el *dominio causal*, en sus propios términos de referencia, es decir, por la fuerza históricamente sostenible de una *alternativa estructural* coherente. Pero esa acción requeriría que los pensadores en cuestión adoptaran una perspectiva social totalmente distinta; una perspectiva social capaz de evaluar, de modo realista, las inevitables limitaciones de la potencialidad reformadora del capital contra sus propias determinaciones estructurales causales. No sorprende, por lo tanto, que la aceptación del punto de vista del capital como horizonte de su propia visión haya reducido las medidas correctivas viables de los grandes pensadores de la Ilustración a la defensa de contramedidas irremediablemente utópicas incluso en la fase ascendente, de cierta flexibilidad, del proceso histórico del sistema del capital, es decir, antes de que las determinaciones del antagonismo de clases de la sociedad mercantilista madura se petrificaran y adoptaran la forma de una estructura social reificada y alienante imposible de reformar.

Es aquí donde se aprecia con claridad el contraste entre las prácticas y los ideales educativos del pasado y las nociones apropiadas a los desafíos históricos que es necesario enfrentar en el transcurso de una transformación socialista sustentable. El mandato de la educación socialista no puede formularse en términos de ciertos *ideales utópicos* establecidos ante los individuos a los cuales se supone que deben adecuarse, con la esperanza bastante ingenua de poder contrarrestar y superar los problemas de su vida social –en

tanto individuos más o menos aislados pero "moralmente conscientes"– por medio de la fuerza de un "deber ser" moral abstracto estipulado de modo ilusorio. Nada semejante ha funcionado en el pasado ni funcionará en el futuro, independientemente de la necesidad evidente de enfrentar los desafíos reales que surgen todo el tiempo de las condiciones históricas alteradas y de las restricciones objetivas de la situación de las personas involucradas como miembros de la sociedad. Concebir la educación socialista como un antídoto individualista contra los defectos de la vida social sería contraproducente, más allá de cuán deseable y encomiable pueda parecer el "deber ser" abstracto propuesto. El fracaso absoluto de las "exhortaciones de Stakhanov" referidas a transformar la ética del trabajo en la sociedad soviética es un buen ejemplo de las cuestiones que están en juego. El fracaso se debe a la desestimación absoluta de las *determinaciones causales* que se encuentran en los cimientos de la ética del trabajo predominante que caracteriza a la *fuerza laboral reacia* en las condiciones reinantes, ética que surge de la exclusión autoritaria de los trabajadores del proceso de toma de decisiones.

El éxito de la educación socialista es viable porque su punto de vista valorativo –a diferencia de las limitaciones estructurales inherentes a la adopción del punto de vista del capital en el pasado– no tiene que desviarla de los problemas reales de la sociedad determinados causalmente (que requieren remedios sociales apropiados) hacia un llamado moral abstracto/individualista que sólo produciría proyecciones utópicas. Las causas sociales pueden y deben enfrentarse en el marco educativo socialista en el nivel apropiado: como causas de origen histórico claramente distinguibles y como determinaciones estructurales modificables. Y precisamente porque el desafío de enfrentar las exigencias, por dolorosas que sean, del *cambio social significativo* no es una idea

inhibidora en este enfoque sino una idea *positiva*, inseparable de la perspectiva de *final abierto* de un futuro creado a conciencia, las fuerzas educativas necesarias pueden activarse para alcanzar con éxito los objetivos y los valores del desarrollo socialista de la sociedad por acción de sus miembros.

Asimismo, el mandato ideal y la función práctica de la educación en el transcurso de la transformación socialista consisten en su intervención efectiva continua en el proceso social en desarrollo por medio de la actividad de individuos *sociales* que son conscientes de los desafíos que deben enfrentar en su condición de *tales*, de acuerdo con los valores necesarios elaborados por ellos mismos para tal fin. Esa situación sería inconcebible sin el desarrollo de una conciencia moral, pero la moral en cuestión no se impone a los individuos particulares desde el exterior, menos aún desde arriba, en nombre de un discurso moral separado, y en cierta medida abstracto del "deber ser", como la inscripción tallada en el mármol de tantas iglesias de Inglaterra: "Teme a tu Dios y obedece a tu Rey". Tampoco es el equivalente secular de las órdenes externas semirreligiosas impuestas a los individuos de todas las sociedades regidas por los imperativos del capital. La moral de la educación socialista, por el contrario, se inclina por el encomiable *cambio social* de amplias repercusiones, concebido desde la racionalidad. Sus principios se basan en la evaluación concreta de las tareas seleccionadas y en el aporte de los individuos en su decisión consciente de realizarlas. Así, la educación socialista se define en tanto *desarrollo continuo de la conciencia socialista*, inseparable de la transformación histórica general, con la que interactúa íntimamente en todo momento. En otras palabras, las características que definen a la educación socialista emergen de todos los principios orientadores relevantes del desarrollo socialista tratados en el presente apartado, e interactúan con ellos de manera profusa.

III

En vista de la actitud distinta respecto del cambio, aplicado no sólo al desarrollo personal de los individuos sino también a las determinaciones estructurales vitales de su sociedad, sólo desde una perspectiva socialista puede madurar el verdadero sentido de la educación. Sin embargo, no basta con poner de relieve esa circunstancia; la otra cara de la moneda revela que –debido al papel fundamental que desempeña la educación en el cambio general de la sociedad– es imposible alcanzar los objetivos vitales de un desarrollo histórico sustentable sin la *contribución permanente* de la educación al proceso de transformación *planteado de modo consciente.*

La línea de demarcación, que opone el desarrollo propuesto por el socialismo a las restricciones y contradicciones del pasado, es trazada por la crítica necesaria de la *falsa conciencia,* que se despliega sin control en una variedad de formas bajo la dominación del metabolismo social por parte del capital. Ese metabolismo está dominado por la desconcertante inversión de las relaciones reales del intercambio social reproductivo bajo el fetiche usurpador de la hegemonía supuestamente legítima del capital "productivo" y la total dependencia del trabajo "empleado" por el capital, con lo cual impone la falsa conciencia de la "personificación de las cosas y la reificación de las personas",[2] como se ha mencionado anteriormente, a la conciencia de la sociedad como un todo y de los individuos, que son quienes, de hecho, trabajan y producen.

Lógicamente, es imposible superar el poder de la falsa conciencia mediante la ilustración educativa de los individuos

2 Marx, K., "Economic manuscripts of 1861-1863", en K. Marx y F. Engels, *Collected Works,* vol. 34, p. 457.

únicamente, aunque las intenciones sean las mejores. Los individuos particulares aislados están a merced de la falsa conciencia reificante, porque las relaciones reproductivas reales históricamente dadas de las que forman parte sólo operan si se da la "personificación de las cosas y la reificación de las personas". Como consecuencia, para alterar la inversión desconcertante y, en última instancia, destructiva de las relaciones reproductivas sustentables entre los seres humanos contrarrestando al mismo tiempo la dominación de la falsa conciencia reificante sobre los individuos particulares, es necesario un cambio social abarcador. Un alcance más restringido no puede ser duradero.

Conformarse con una "reforma gradual" y con los cambios parciales correspondientes es contraproducente. No se trata de si los cambios se introducen *de pronto* o paulatinamente sino del *marco estratégico general* de la transformación *fundamental estructural* que se persigue, independientemente de cuánto tiempo requiera su implantación. Los riesgos de las alternativas entre las formas mutuamente excluyentes de control del metabolismo social –la actual y la futura– son *globales* en términos espaciales y temporales. Por esa razón, el proyecto socialista triunfará sólo si se lo presenta y reivindica como la *alternativa hegemónica* al metabolismo social alienante y consolidado a nivel estructural del capitalismo; es decir, si en el transcurso de su desarrollo productivo, el orden socialista alternativo abarca *todas las sociedades* y lo hace con el espíritu de asegurar la *irreversibilidad histórica* de la alternativa hegemónica del trabajo al control del metabolismo social establecido del capital.

En el proyecto socialista, las medidas adoptadas de transformación material son *inseparables* de los objetivos educativos propuestos, debido a la crítica radical inevitable y abierta de la falsa conciencia del capital, dominante en el plano estructural. Eso obedece a que los principios orientadores de

la transformación socialista de la sociedad no pueden concretarse sin el compromiso pleno de la educación entendida como desarrollo continuo de la conciencia socialista. Todos los principios orientadores abordados anteriormente –desde la participación genuina de los responsables de la toma de decisiones en todos los niveles hasta la planificación integral (concebida como una planificación en la que los individuos puedan "dar significado a la propia vida"), y desde el logro progresivo de la igualdad en la sociedad en su conjunto hasta las condiciones sustentables a nivel mundial de la única economía históricamente viable en un orden internacional que evoluciona en un sentido positivo– pueden convertirse en realidad sólo si el poder de la educación se activa por completo con ese fin.

Las medidas adoptadas en cualquier momento dado son históricas, también en el sentido de que están y siempre estarán sujetas al cambio. Desde luego, en condiciones favorables, los objetivos conseguidos pueden mejorarse y profundizarse progresivamente en un sentido positivo. No obstante, teniendo en cuenta el aspecto negativo, es lógico pensar que la inversión de ese sentido no puede descartarse *a priori.* Siempre habrá una dependencia considerable de la intervención efectiva de la educación socialista en el proceso continuo de transformación. Es eso lo que, en el análisis final, decidirá cuál de las potencialidades –la positiva o la negativa– prevalecerá y en qué medida.

IV

En las sociedades que se encuentran hoy en un estadio de capitalismo avanzado, no se habla mucho de la "*agenda del respeto*", que consiste en la búsqueda de una resolución de la

crisis de valores –que se agrava con el tiempo y que se manifiesta en un aumento de la criminalidad y la delincuencia, junto con la alienación más profunda de los jóvenes respecto de la sociedad a la que pertenecen– por medio de la apelación de forma retórica a la conciencia de los individuos y la postulación, en vano, del adecuado "respeto a los valores de la ciudadanía democrática responsable". Cuando fracasa todo ese discurso vacuo –un fracaso esperable, pues se aleja de las causas sociales de los síntomas negativos denunciados–, las personificaciones políticas del capital en los más altos puestos de la dirigencia, incluido el más alto de todos, comienzan a plantear cómo identificar a la futura delincuencia "cuando aún está en el útero de la madre" y las medidas legislativas "necesarias" que debe adoptar el Estado autoritario para enfrentar la potencial criminalidad futura desde sus etapas iniciales. Esa actitud no es más racional ni menos autoritaria que la defensa del Estado capitalista de la "persecución incesante de la lucha ideológica" para ganar la "guerra contra el terrorismo". Además, lo que se excluye por completo es la posibilidad de modificar las determinaciones estructurales del orden social establecido que producen y reproducen los efectos destructivos. Debe rechazarse categóricamente la existencia de cualquier aspecto negativo en la sociedad tal cual es. Sólo los individuos señalados de manera tendenciosa por la censura podrían necesitar la aplicación de medidas correctivas. Una acción correctiva que se espera que realice un grupo privilegiado de individuos autoproclamados –la personificación servil y los guardianes del orden socioeconómico y político del capital– que dicen saber todo en virtud del cargo que ocupan.

Nada podría gozar de mejor justificación, entonces, que la instauración del orden hegemónico alternativo. El marco educativo de ese orden es, *inevitablemente*, individual y social al mismo tiempo. El *destinatario* de la educación socialista no

puede ser simplemente el individuo separado del modelo de los ideales educativos tradicionales. Como ya se ha comentado, los principios educativos que se proponían en el pasado eran, por lo general, *llamados directos* a la *conciencia* particular de cada *individuo,* concebidos en términos de exhortaciones morales. Por el contrario, la educación socialista se dirige a los individuos *sociales,* no a los individuos aislados. En otras palabras, se relaciona con aquellos individuos cuya autodefinición como tales –a diferencia de lo que ocurre con el discurso abstracto de la filosofía tradicional de la individualidad autorreferencial aislada– no es posible siquiera imaginar sin tener en cuenta su relación estrecha con su verdadero entorno social y su situación histórica específica, claramente identificable, en la que surgen inexorablemente los retos a los que se enfrentan los seres humanos. Es, precisamente, la situación social e histórica concreta de los individuos la que los invita a formular los valores a través de los cuales, gracias a su compromiso activo con determinadas formas de acción, puedan concretar su parte, adoptada de manera consciente, y que los definen como individuos sociales autónomos y responsables, en el proceso de gran transformación continua. De ese modo, la educación eficaz en la práctica de los individuos sociales se convierte en sinónimo del significado más profundo de educación autodidacta. Las referencias de Marx al "*individuo social rico*" apuntan a destacar esa clase de *autodefinición* como el marco educativo viable.

Asumir la responsabilidad social no como la moral abstracta del "deber ser" propio del discurso filosófico tradicional, que propone un "ideal externo al que se espera que los individuos se ajusten", sino como una fuerza *integral* real de la situación histórica y social es posible sólo si se concibe la educación en sí misma como un *órgano social* vital desde el punto de vista estratégico, es decir, como la práctica social inseparable del

desarrollo continuo de la conciencia socialista. A su vez, esto es posible sólo porque existe una actitud *totalmente diferente* frente al cambio en el marco del orden alternativo hegemónico.

En el nuevo orden, nada queda exento del cambio a priori, a diferencia de lo que ocurre en el marco del metabolismo social del capital, en el que la crítica de las determinaciones estructurales de la sociedad se declara ilegítima y entonces se la protege con todos los medios disponibles en el sistema, incluso los más violentos. La alteración de las condiciones dadas históricamente, de acuerdo con la dinámica del desarrollo social, no sólo es aceptable sino que tiene una importancia vital en el orden alternativo hegemónico. No concretar esa alteración iría a contramano del *ethos* socialista y además privaría a la sociedad de su potencial positivo de desarrollo, como lo ha demostrado, trágicamente, la historia del siglo XX.

La función de la educación socialista es muy importante en este aspecto. Su determinación interna, que es social e individual al mismo tiempo, le confiere un papel histórico único, dada la *reciprocidad* con la cual ejerce su influencia, que produce un impacto fundamental en el desarrollo social en su conjunto. La educación socialista puede cumplir con su mandato sólo si se la articula como una intervención consciente y efectiva en el proceso de transformación social.

La *reciprocidad* antes mencionada es sumamente relevante en este punto, porque por un lado, los individuos sociales pueden intervenir activamente en la realización de las tareas y los desafíos, por lo tanto, contribuir a la transformación significativa de su sociedad y, por otro lado, esos individuos se van formando con cada cambio. De hecho, se forman de manera legítima, cuando menos, por su propia *conciencia positiva* de la importancia del desarrollo continuo y por su percepción de lo que ellos le aportan. Esa clase de *internalización consensuada genuina* del desarrollo continuo por parte

de los individuos sociales constituye un alejamiento radical de la doctrina apologética del "*consentimiento tácito*" que ha prevalecido en la teoría política del orden establecido desde que fue formulada por Locke.

La participación activa de los individuos en los cambios sociales puede pensarse como *interacción social* en sentido estricto. Es una *interacción* social significativa, basada en la reciprocidad mutuamente beneficiosa entre los individuos sociales y la sociedad en la que viven. El origen y el fortalecimiento de esa reciprocidad quedarían fuera de toda consideración si alguna autoridad ubicara fuera del alcance de los individuos sociales los distintos aspectos del orden hegemónico alternativo, incluyendo sus principales *determinaciones estructurales.* En ese caso, su "autonomía" sería nula; de hecho, no significa nada en el caso de las pretendidas "elecciones soberanas" de los individuos en la sociedad mercantilista. Por lo tanto, la importancia de la educación socialista en tanto desarrollo contìnuo de la conciencia socialista –en el sentido vital del concepto de *reciprocidad,* que define a los individuos particulares como individuos sociales (y deja en claro el significado del término)– no podría ser mayor. Los requisitos para un desarrollo viable desde el punto de vista histórico, en el espíritu de los principios orientadores esenciales de la transformación socialista, se vuelven reales mediante la contribución activa de la educación. Sin ella, esos requisitos no podrían cumplir con la función social necesaria.

V

La importancia fundamental de la educación puede verse con claridad –como se aprecia en la reciprocidad mutuamente beneficiosa entre los individuos particulares y la sociedad– si se

la pone en relación con el cambio radical necesario para modificar las prácticas económicas dominantes en la actualidad. La diferencia afecta directamente el dominio del material reproductivo cuya salud es esencial para la viabilidad de las prácticas culturales más comunes. La importancia del *imperativo temporal* para el capital en el proceso de reproducción material tiene consecuencias directas en las relaciones estructurales de explotación de la sociedad de clases como un todo pero también deja su marca negativa y empobrecedora a nivel humano en todos los aspectos de la actividad material e intelectual en el curso de la *vida* de los individuos. Por consiguiente, la necesidad de *emancipación* humana, en la cual la educación socialista desempeña un papel primordial, representa un desafío fundamental en ese aspecto.

Las prácticas reproductivas de la sociedad capitalista se caracterizan por la deshumanizante contabilidad del tiempo que *obliga* a los trabajadores –en contraposición a quienes actúan como "personificaciones del capital", que son los más dispuestos a hacer valer el imperativo temporal alienante del sistema– a someterse a la tiranía del *tiempo necesario de trabajo.* De ese modo, se lamenta Marx, los individuos trabajadores –o potenciales "individuos sociales ricos", como él los denomina– sufren las consecuencias alienantes durante toda su vida, porque se los "degrada a meros trabajadores absorbidos por el trabajo".[3] Por otra parte, la historia no termina en la dependencia estructural y la degradación correspondiente: en ciertas circunstancias, en especial en situaciones de crisis socioeconómicas profundas, los trabajadores deben afrontar la perversión del desempleo, el cinismo con el que

3 Marx, K., *Grundisse*, p. 708 [ed. cast.: *Los fundamentos de la crítica de la economía política*, Madrid, A. Corazón, 1972].

se justifica hipócritamente la "flexibilidad laboral" y la ferocidad de la *precarización* generalizada. Todas esas condiciones provienen de la misma determinación operativa del proceso de trabajo capitalista y se deben a la irredimible falta de humanidad de la *contabilidad del tiempo* del capitalismo y a la imposición estructural del *imperativo temporal inalterable* del sistema.[4]

Como ya se ha señalado, la alternativa hegemónica del trabajo implica la institución de una *contabilidad del tiempo* completamente diferente, equivalente a las necesidades de *la contabilidad socialista,* enriquecedoras desde el punto de vista humano. Sólo en ese contexto pueden llevarse a cabo las prácticas productivas de los "*individuos sociales ricos*". Para que eso sea viable, debe abandonarse la tiranía dominante del *tiempo necesario de trabajo* a favor de la adopción consciente y el uso creativo del *tiempo disponible* en tanto principio orientador de la reproducción social.

Está claro que la idea de un cambio de tal magnitud trae aparejadas consecuencias de gran alcance. Al poner la atención en la necesidad de un cambio cualitativo implícito en la adopción del tiempo disponible como la *contabilidad de tiempo* efectiva capaz de reemplazar el *tiempo necesario de trabajo,* se vuelve evidente que es imposible implementar en la sociedad un cambio tan fundamental sin la intervención de la educación socialista.

Los motivos son dos. En primer lugar, la adopción del tiempo disponible como el nuevo principio orientador y operativo del proceso de la reproducción social requiere una adhesión *consciente.* Esto se opone a la tiranía del *tiempo necesario de trabajo* que domina a la sociedad mediante la

4 Véase la exposición de algunos de los temas importantes vinculados con éste en el apartado V.

forma de la *compulsión económica general,* regulada no por la *comprensión consciente* –ni siquiera por la "planificación" *estrictamente parcial* aplicable a las unidades económicas particulares incorporadas al proceso laboral a posteriori por las personificaciones del capital–, sino por la contradicción antagónica entre el capital y el trabajo y por la fuerza del mercado *post festum.* Los trabajadores no tienen que recibir educación para incorporarse al marco operativo del tiempo necesario de trabajo. Sencillamente, no pueden escapar a los imperativos de éste, que les son impuestos directamente, con el carácter absoluto de un "destino social" que corresponde a su *subordinación, fijada desde lo estructural,* en el orden social establecido. Por eso Marx denomina a ese marco "enfermedad inconsciente de la humanidad". Como tal, la *inconciencia* omnipresente dominante en el proceso de trabajo capitalista, debido a su contabilidad ciega del tiempo –independientemente de su idealización–, también implica una *imposibilidad de controlar,* con sus consecuencias, en definitiva, destructivas.

El segundo motivo, que tiene la misma importancia que el primero, es que el *sujeto social* capaz de controlar el proceso laboral basándose en el *tiempo disponible* sólo puede ser la *fuerza reunida conscientemente de la multiplicidad de los individuos sociales*: los "*productores asociados libremente*", como suele denominárselos. Aquí también se aprecia un claro contraste con el "sujeto" que regula el proceso de reproducción social basándose en el tiempo necesario de trabajo, que no sólo es *determinista* sino también completamente *impersonal,* pues la fuerza que controla la producción y la reproducción social no es un sujeto propiamente dicho, sino que son los *imperativos estructurales del sistema del capital en general.* Hasta los más fervientes defensores del *imperativo temporal* del sistema tienen que obedecerlos. Si no logran *cumplir* con los imperativos fetichistas, no tardarán en ser eliminados del marco del sistema mediante la bancarrota de sus empresas. En vistas del hecho de

que, independientemente de las mistificaciones fetichistas del sistema capitalista, el verdadero sujeto productivo es el trabajador, el capitalista, que es el supuesto sujeto controlador –pero que, de hecho, está controlado por los imperativos estructurales dominantes del orden establecido–, no es más que un *seudosujeto usurpador.* En consecuencia, sólo el verdadero sujeto productor tiene la capacidad de adquirir la única conciencia reguladora viable en el ámbito productivo en el contexto histórico actual. No se trata, claro está, de la categoría sociológica empirista de los trabajadores particulares, quienes se enfrentan a la fuerza social del capitalismo como trabajadores aisaldos, no importa en qué cantidad, sino del *trabajo de los individuos sociales asociados de manera consciente como la condición universal de la vida en el orden alternativo hegemónico.* Éste es el único sujeto social viable que puede regular a conciencia el proceso de reproducción social basándose en el *tiempo disponible.* O, para expresar esa misma correlación dialéctica de otro modo, sólo mediante la adopción consciente del tiempo disponible como el principio orientador práctico efectivo de la vida es posible proyectar el desarrollo de un sujeto social capaz de controlar adecuadamente la producción y la reproducción social en el orden alternativo hegemónico.

El sujeto en cuestión, como se ha mencionado anteriormente, es a la vez un ser social y un individuo. Ese individuo social es impensable sin los procesos educativos y autodidactas por medio de los cuales puede cumplirse con los requisitos creativos del nuevo orden metabólico social. Tal como está la sociedad actual, la adopción por doquier del *tiempo disponible* como principio de producción operativo vital es sólo una *potencialidad abstracta.* El futuro depende de que se logre (o no) transformar esa *potencialidad abstracta* en una *realidad creativa concreta.*

De más está decir que la tiranía del tiempo necesario de trabajo es una imposición sobre los trabajadores, que deben ser

una *fuerza laboral reacia* en el marco del sistema del capital. Además, la imposición del tiempo necesario de trabajo es poco económica en sus propios términos de referencia, en el sentido de que su operatividad implica el establecimiento de una estructura de mando estrictamente jerárquica con algunos niveles muy problemáticos o directamente parasitarios hasta en sus funciones que se suponen rentables. Por el contrario, son innegables las ventajas de llevar a cabo la producción y la reproducción social apoyándose en el tiempo disponible, dedicado a cumplir con los objetivos elegidos a conciencia por los individuos sociales que se controlan a sí mismos. Pues los productores asociados libremente disponen de muchos más recursos que los que podrían obtenerse de una fuerza laboral reacia bajo la imposición de imperativos estructurales del tiempo necesario de trabajo del capital.

Es importante destacar que la educación –entendida como el desarrollo de la conciencia socialista en la vida de los individuos sociales en su interacción estrecha con su entorno social históricamente cambiante– es una fuerza vital que se distingue también por el gran impacto que tiene en el cambio material reproductivo. Ese impacto nace directamente del pasaje operativo del tiempo necesario de trabajo al tiempo disponible determinado de forma independiente puesto a disposición de la sociedad por los trabajadores individuales. Es evidente que sólo los seres sociales como individuos pueden determinar conscientemente, en sí y para sí, la naturaleza (vale decir, la dimensión cualitativa) y la cantidad de *su propio tiempo disponible,* desde el cual se puede obtener el éxito creativo de la sociedad. Todo ello se relaciona con la cantidad de horas y la intensidad del trabajo dedicado por ellos a la tarea productiva correspondiente. A diferencia de la situación de dominación ineludible del tiempo necesario de trabajo, aquí ninguna autoridad tiene el poder de decidir o imponer esos requisitos a los trabajadores.

La única fuerza capaz de realizar contribuciones positivas al nuevo proceso transformador es la *educación*, con lo que cumpliría su función de órgano social a través del cual la reciprocidad mutuamente beneficiosa entre los individuos y su sociedad se hace realidad. Nada puede imponerse por anticipado, como norma preestablecida, o con una *finalidad* restrictiva. En el proceso reproductivo abierto y positivo del orden alternativo hegemónico se ve la manifestación de una *interacción* genuina. Con la intermediación de la educación socialista, el poder productivo de los individuos se extiende y mejora, a la vez que aumenta el poder reproductivo general de la sociedad como un todo y le confiere mayor poder emancipador. Ése es el único significado históricamente sustentable del *aumento de la riqueza social*, a diferencia de lo que ocurre con el culto fetichista –y, en definitiva, destructivo– de la *expansión del capital* en nuestro mundo finito, que no puede separarse del despilfarro del sistema del capital.

La dominación del valor de uso por el valor de cambio y, por ende, la cruel negación sistemática de la necesidad humana en el orden global puede repararse sólo con un cambio radical consistente en la adopción del principio orientador socialista del tiempo disponible adoptado a conciencia y ejercitado por los propios individuos sociales. Su educación, *autodidacta* y *centrada en los valores*, inseparable del desarrollo continuo de la conciencia socialista en su reciprocidad dialéctica con las tareas históricas y los obstáculos que deben enfrentar, hace que aumente su capacidad productiva y que se enriquezca su calidad humana. Asimismo, les proporciona la base necesaria para su realización creativa como sujetos autónomos que pueden comprender y dar sentido a su propia vida como individuos sociales particulares, conscientes de su participación y su responsabilidad en el desarrollo positivo y sustentable

de la sociedad desde el punto de vista histórico. Y, por supuesto, esto le otorga su verdadero significado a la frase "*individuo social rico*".

VI

Las mismas consideraciones se aplican a todos los principios orientadores vitales del orden social alternativo hegemónico en el vínculo integral de los requisitos reproductivos con la educación socialista. Sólo con el compromiso activo y constante de la educación en el proceso de transformación social –logrado por la capacidad de activar la reciprocidad dialéctica cada vez más consciente entre los individuos y la sociedad– puede convertirse en *fuerza operativa concreta* e histórica lo que en un principio son sólo *valores y principios orientadores generales.*

Así como los individuos deciden a conciencia la cantidad y la naturaleza del tiempo disponible que dedican a perseguir los objetivos sociales –que sólo ellos determinan de manera independiente y continua–, también son ellos quienes definen el significado de la *participación real* en todos los niveles de la toma de decisiones. La participación productiva, liberadora desde el punto de vista creativo, se concibe sólo cuando se entiende la naturaleza de las tareas que implica –que incluyen su razón de ser histórica–, y cuando se reconoce la necesidad de la aceptación consciente de la gran *responsabilidad* inseparable del modo plenamente participativo de regular su orden social en forma sustentable.

Del mismo modo, sólo mediante la educación transformadora en el desarrollo continuo de la conciencia socialista, el significado de la *igualdad fundamental* puede pasar de ser un *principio orientador* general válido a ser una *realidad social*

sustentable desde el punto de vista creativo, y enriquecedora desde el punto de vista humano –y convertirse en la identificación positiva incondicional de los miembros de la sociedad con las determinaciones de valor y su justificación genuina–. Es una forma de educación que debe ser capaz de confrontar y reparar de manera consciente las relaciones reproductivas sociales funestas estructuralmente consolidadas de la *desigualdad material y sociopolítica* heredada del pasado, y al mismo tiempo debe superar la desconcertante fuerza tan arraigada de la antigua *cultura de la desigualdad fundamental* que aún forma parte de la conciencia social.

En otro contexto, como se ha mencionado anteriormente, el fracaso deplorable de la *planificación* económica en los sistemas sociales de tipo soviético se debió al intento burocrático de imponerla en la sociedad con métodos autoritarios, *desde arriba*, sin tener en cuenta la necesidad de asegurarse la cooperación voluntaria de los individuos sociales con el plan anunciado por el Estado. La cooperación positiva consciente era una necesidad fundamental que no podía concretarse sin la intervención de la educación autodidacta, eficaz en la práctica –con la forma y el espíritu de la reciprocidad entre los individuos trabajadores y sus compromisos sociales más amplios–, para obtener la identificación consciente de los individuos particulares con el logro de los objetivos productivos elegidos. Sin ella, los individuos no podían interactuar creativamente con el plan general para contribuir con autonomía al proceso transformador en un dominio de gran importancia.

Otro ejemplo surge cuando se piensa en la complementariedad dialéctica de las dimensiones nacionales e internacionales de la sociedad actual, pues es evidente que el papel de la educación como algo que se persigue de manera consciente es de una enorme importancia. Según Fidel Castro:

> Así como hemos triunfado al educar en profundidad a nuestro pueblo en el espíritu del *internacionalismo y la solidaridad*, haciéndole tomar conciencia de los problemas del mundo de hoy, también podremos confiar en nuestro pueblo en lo que respecta al cumplimiento de las obligaciones internacionales. Es imposible hablar de solidaridad entre los *individuos de un pueblo* si no se crea una solidaridad *entre los pueblos*. De no existir ese tipo de solidaridad, se corre el riesgo de caer en la *egolatría nacional*.[5]

En ese sentido, el legado negativo y divisor del pasado tiene aún demasiado peso en la conciencia de los pueblos y contribuye activamente para que no dejen de aparecer conflictos y confrontaciones destructivas en distintas partes del mundo. Es imposible salirse de esas contradicciones y antagonismos sin el poder creativo de la educación ejercida con autonomía por los individuos sociales para lograr el desarrollo continuo de la conciencia socialista. Sólo la educación permitirá a los individuos tener una idea clara de la naturaleza y la importancia de los distintos temas y les servirá de inspiración para asumir sus responsabilidades en la tarea de controlar las tendencias destructivas del orden social mundial, que hoy en día es un orden nacional e internacional al mismo tiempo.

Para todas esas cuestiones es necesario un cambio estructural radical e integral del orden social reproductivo que no puede materializarse por medio de las determinaciones materiales ciegas predominantes en el desarrollo histórico del

5 Fidel Castro, discurso pronunciado en Katowice, Polonia, el 7 de junio de 1972. Citado por Carlos Tablada Pérez en *Economía, etica e politica nel pensiero di Che Guevara*, Milán, Il Papiro, 1996, p. 165 [ed. cast.: *El pensamiento económico de Ernesto Che Guevara*, Madrid, Kaydeda, 1992].

pasado. Más aún, los grandes problemas y dificultades de las condiciones históricas actuales se intensifican y agravan debido a una innegable urgencia, desconocida en épocas anteriores.

En este aspecto, alcanza con señalar dos diferencias literalmente vitales que ponen de relieve la urgencia de esta época. En primer lugar, el *poder de destrucción* con que cuenta la humanidad y que antes era impensable: hoy en día, toda la humanidad podría ser exterminada sin más recurriendo a alguno de los muchos medios militares disponibles. El panorama es más sombrío cuando se tiene presente el hecho de que durante el siglo pasado la intensidad y la escala de las conflagraciones bélicas, cuyos dos máximos ejemplos fueron las dos guerras mundiales, se multiplicaron. Asimismo, en los últimos años del caótico "nuevo orden mundial" se utilizaron –y siguen utilizándose– los más cínicos y absurdos pretextos para iniciar guerras genocidas, y se recurrió a la amenaza, "justificada desde la perspectiva moral", de las armas nucleares en futuras guerras "preventivas". En segundo lugar, en la actualidad la naturaleza destructiva del control del metabolismo social del capital –que se manifiesta por medio de la *producción destructiva*, opuesta a la mitología capitalista de la *destrucción productiva*, que siempre ha sido autoindulgente– se encuentra en pleno proceso de devastación del medio ambiente, con lo que se ponen en riesgo las condiciones básicas de la vida humana en el planeta.

Esas condiciones resaltan la urgencia dramática en esta época histórica y la imposibilidad de encontrar soluciones viables para los graves problemas existentes sin enfrentar *conscientemente* los peligros y con el compromiso de buscar soluciones del único modo posible desde el punto de vista *racional*, y en el mejor sentido del término *cooperativo*. Debido a la magnitud sin precedentes de las tareas en cuestión y de la urgente necesidad, única en la historia, de encontrar

una solución duradera, el desarrollo continuo de la conciencia socialista desempeña un papel clave.

La necesidad de un cambio estructural integral en el orden del metabolismo social trae aparejada la necesidad de una *redefinición cualitativa* de las *determinaciones sistémicas* de la sociedad en tanto perspectiva general de transformación. Los ajustes parciales y las mejoras marginales al orden social reproductivo no son suficientes para enfrentar el desafío, porque sólo pueden reproducir a gran escala –y, con el paso del tiempo histórico, sumamente limitado, por fuerza agravarán– los peligros evidentes relacionados con la destrucción económica y militar, y también ecológica. Por esa razón, sólo el establecimiento y la consolidación de la *alternativa hegemónica* al control del metabolismo social representan una salida de las contradicciones y los antagonismos de esta época.

Como ya se ha mencionado anteriormente, las alternativas hegemónicas en conflicto difieren en especial en sus actitudes frente al cambio. El control del metabolismo social del capital es incompatible con cualquier idea de cambio estructural de fondo, aunque sea evidente que urge realizar cambios. Por el contrario, el orden alternativo hegemónico del trabajo social no puede funcionar sin la adopción *positiva* –y *consciente*– de las fuerzas dinámicas de cambio en todos los aspectos de la vida individual y social, incluso en las determinaciones vitales desde el punto de vista estructural de la reproducción material y cultural de la sociedad. Esto puede realizarse, sobre una base social continua e integral, sólo mediante la necesaria búsqueda de una *planificación que merezca ser llamada así*, diseñada conscientemente y hecha realidad de forma autónoma por los individuos sociales mismos.

En ese sentido, el cambio es viable en el orden alternativo hegemónico no con uno o varios pasos particulares adoptados avistando una finalidad y una conclusión (siempre surge

algún nuevo desafío que es bien acogido en el curso de la transformación socialista), sino sólo mediante el desarrollo continuo –que *nunca se completa en forma definitiva*– de la conciencia socialista. En consecuencia, la forma alternativa hegemónica de control del metabolismo social se define tanto en términos del impacto de los principios orientadores adoptados libremente e importantes a nivel operativo –que convierten en realidad el poder de la conciencia individual y social– como a través de la capacidad efectiva de la producción material y de la reproducción social abarcadora de la sociedad. De hecho, esta última no podría efectuarse sin una interacción constante con los proyectos formulados conscientemente por los seres humanos en su situación sociohistórica cambiante, junto con sus determinaciones de valor y su compromiso consciente de afrontar los desafíos y mejorar las condiciones de su existencia. Las mejoras a que se hace referencia aquí no tienen que ver únicamente con el plano material sino también con lo que significa ser "individuos sociales ricos responsables de su propio desarrollo".

La conciencia de los individuos sociales que aflora en esas relaciones de posturas opuestas entre el orden del metabolismo social establecido y su alternativa hegemónica es, en primer lugar, la conciencia de la necesidad de implantar una alternativa sustentable desde el punto de vista histórico a la destructividad cada vez mayor del modo de control social reproductivo del capital. Asimismo, con respecto a la propia conciencia y a la definición históricamente apropiada que de sí hacen las personas implicadas, la conciencia necesaria de los individuos sociales que participan en el proceso transformador es su conciencia positiva de que, en esta circunstancia, están participando activamente en el establecimiento del único orden alternativo hegemónico viable. Nada que no se ajuste a esta autodefinición, enunciada con firmeza y coherencia, puede tener éxito. Lo que aquí nos

interesa es un mandato singular para que ocurra una transformación cualitativa integral en una coyuntura histórica crítica inconcebible en el pasado, pues lo que está hoy en riesgo es la supervivencia de la especie humana.

El único órgano social capaz de cumplir con el mandato vital histórico en cuestión es la educación centrada en el desarrollo continuo de la conciencia socialista.

VII

Como la idea de cambio estructural se excluye a priori cuando se analiza el mundo desde la perspectiva del capital, en vista de los parámetros conceptuales del sistema que necesariamente imponen una limitación, la dimensión del *futuro* sufre las consecuencias, porque debe ceñirse a la visión de todos aquellos cuyo horizonte histórico se mira desde el punto de vista del capital. Del mismo modo, hasta un genio de la filosofía como Hegel no puede sino proporcionar una *dialéctica trunca del tiempo* cuando se ocupa del presente en su monumental concepción de la Historia del Mundo. Hegel bloquea el camino ante la posibilidad de un futuro cambio estructural significativo, con una actitud apologética cuyo espíritu es, en última instancia, antihistórico, al decir que "La Historia del Mundo avanza de Oriente a Occidente, porque *Europa* es, definitivamente, el fin de la Historia".[6] Añade que, en gran medida, ese proceso de desarrollo hasta alcanzar la culminación y la compleción ideal es "la verdadera *Teodicea*, la justificación de Dios en la Historia".[7]

6 Hegel, G., *The Philosophy of History*, p. 103 [ed. cast.: *Filosofía de la historia*, Barcelona, Zeus, 1970].
7 *Ibid.*, p. 457.

Desde el contraproducente punto de vista del capital, las posibilidades de desarrollo deben adaptarse de modo que la *inmediatez* domine el horizonte temporal. Los cambios previstos sólo se admiten y se consideran legítimos si las condiciones que pueden modificarse se ajustan al marco estructural establecido del sistema del capital y sus correspondientes determinaciones de valor.

La orientación educativa de los individuos –incluidos sus aspiraciones materiales y valores sociales– está dirigida del mismo modo, dominada directamente por los problemas de la inmediatez capitalista. Con respecto al futuro, la conciencia del tiempo se limita al *tiempo presente*, que se renueva constantemente, de la lucha con el poder limitante de la inmediatez en la vida cotidiana marcado por el fetichismo: una lucha en la que tal vez no haya victoria posible si predomina el tiempo necesario de trabajo del capital. En todas partes, entonces, prevalecen el *localismo* y la *inmediatez*. El concepto de *cambio estructural general* social y materialmente viable –y su condición de *deseable* y *legítimo*– debe conservar su carácter de *tabú*, en términos del sistema educativo dominante.

El culto a lo *local* y el culto a lo *inmediato*, que son convenientes para el capital, se imponen y no pueden separarse. Así, en las nociones que cumplen con los requisitos del "orden natural" supuestamente permanente del capital, la dinámica ausente de los objetivos e ideales transformadores *integrales*, que para el futuro tendrían que incluir la necesidad –o, al menos, la posibilidad– de un cambio histórico-social fundamental, no puede tornarse comprensible si no se tiene en cuenta el *horizonte temporal inevitablemente trunco* de los individuos gobernados en su vida cotidiana por imperativos fetichistas. En este aspecto hay una reciprocidad perversa que produce un círculo vicioso en la relación mutua. El horizonte temporal trunco de los individuos les impide establecer objetivos transformadores integrales y, a su vez,

desde su perspectiva, la ausencia de determinaciones transformadoras integrales condena a la conciencia temporal a permanecer recluida en el estrecho horizonte temporal de la inmediatez.

La educación socialista, en cambio, no puede cumplir con su mandato histórico sin otorgar la enorme importancia que merecen a los objetivos transformadores integrales vinculados con su correspondiente horizonte temporal. Eso, claro está, no quiere decir que los objetivos esenciales del cambio estructural deban o puedan dejarse para el futuro lejano, con la excusa de que su materialización tiene un plazo inevitablemente más largo. Por el contrario, los asuntos que deben afrontarse en el transcurso de la transformación socialista se caracterizan porque sus tareas inmediatas no pueden separarse de los desafíos a más largo plazo y de mayor envergadura; tampoco es posible oponerse a ellos, algo que sí se hizo en el pasado. Esos asuntos están tan íntimamente ligados entre sí, debido a la naturaleza única en la historia del cambio estructural integral necesario, que ni siquiera las acciones relacionadas con los objetivos transformadores más distantes que pueden concretarse en su *totalidad* –como la implantación por doquier de la *igualdad fundamental* en el verdadero sentido del término– pueden dejarse para más adelante. El camino que conduce a la igualdad fundamental debe tomarse hoy mismo si se desea llevar a cabo de manera exitosa las actividades necesarias para la implementación y la consolidación de un cambio cultural y material de tamaña envergadura.

Desde el punto de vista histórico, es un rasgo propio de la defensa socialista del cambio estructural cualitativo que la conciencia –y la conciencia de sí– de los individuos debe centrarse en la naturaleza integradora de la transformación social necesaria y de la propia participación de los individuos en ella como parte integrante de los objetivos generales y no

como un elemento situado en compartimentos en el dominio privado de la individualidad aislada más o menos ficticia. En ese sentido, el horizonte temporal de los individuos sociales particulares es inseparable del tiempo histórico más amplio de la sociedad en su conjunto y su desarrollo dinámico. Así, por primera vez en la historia de la humanidad, se espera que los individuos se tornen verdaderamente conscientes de su participación en el desarrollo humano en lo que concierne a los *objetivos transformadores integrales* viables y a la *escala temporal* de su propia participación y contribución específica a la implantación de los cambios en las sociedades de las que forman parte.

Por este motivo, la conciencia –y la conciencia de sí– de los individuos particulares respecto de su función como individuos sociales responsables –la clara conciencia de su *contribución específica inmediata*, aunque elegida de manera independiente, a la transformación *abarcadora*– es parte *integral* y *esencial* del éxito. Los individuos no pueden cumplir ni siquiera con objetivos limitantes si no aprecian y evalúan de manera consciente la importancia de su propia actividad en el marco transformador más amplio –que de ese modo ellos mismos constituyen y moldean con autonomía– en tanto parte constitutiva del tiempo histórico global creado de forma continua por una sucesión de generaciones, la suya inclusive. Sólo desde esa perspectiva pueden ser conscientes de la importancia vital de su *tiempo disponible*, como "productores libremente asociados". Ésa es la única forma en la cual pueden dedicar con independencia su tiempo disponible –que, para los individuos sociales particulares que pueden comprender y, por tanto, dar sentido a su vida, es a la vez su *tiempo histórico real*– a la creación de un orden metabólico social cualitativamente diferente e históricamente sustentable.

En esa transformación radical, lo que está en juego es nada menos que la necesidad vital, en el sentido literal del

término, de crear una nueva sociedad viable. El éxito de esa transformación es inconcebible si no se asegura de manera consciente y continua el *diseño racional de los parámetros generales del nuevo orden*, insoslayable desde el punto de vista histórico y sin que los individuos sociales tomen *conciencia de sí* en tanto agentes que crean y recrean ese diseño integral a lo largo de las generaciones. Y es evidente también que la creación y la renovación del diseño general requerido es inconcebible sin las determinaciones de valores conscientes y autónomas de los individuos que son capaces y están deseosos de reconocerse como actores de la transformación histórica de su sociedad.

El papel de la educación, definida como el desarrollo continuo de la conciencia socialista, es un elemento fundamental de este gran proceso de transformación.

VIII

Dada la urgencia sin precedentes del momento histórico actual, el socialismo del siglo XXI no puede eludir el enorme desafío que emerge de estos imperativos.

En un sentido, ya habían aparecido en tiempos de Marx, aunque en esa época la destrucción total de la humanidad –cuando no existían los medios militares para que ocurriera ni la ineludible crisis estructural del sistema del capital, que se aprecian hoy en día– no era una amenaza mundial.

Marx se dedicó a la búsqueda de maneras de llevar a cabo los cambios transformadores integrales necesarios para contrarrestar, de forma sustentable desde el punto de vista histórico, la creciente tendencia a la destrucción del sistema del capital. Conocía bien el hecho de que si las personas no se dedicaban conscientemente a llevar a la práctica la monumental

tarea histórica de instaurar un orden metabólico social de reproducción completamente distinto y viable, no se lograría nada. Independientemente de sus fundamentos, la capacidad intelectual de persuasión del saber teórico no era suficiente. Marx, muy realista, por cierto, enunció el problema con estas palabras: "No basta con que el pensamiento tienda a la realización; la realidad también debe acercarse al pensamiento".[8]

Marx sabía que la fuerza destructiva del capital, en la fase descendente del desarrollo del sistema, debía ser alcanzada y superada por la fuerza material de la alternativa hegemónica viable desde el punto de vista histórico. Por ese motivo, subrayó la forma en que el trabajo teórico podía aspirar a tener un sentido, añadiendo a la frase anterior que "la teoría también se convierte en una fuerza material en cuanto capta la atención de las masas".[9] Por cierto, esto no ocurre con cualquier teoría. Como se trataba de construir una relación adecuada entre una teoría comprometida con la idea de un cambio social fundamental y la fuerza material necesaria para el cambio, era imprescindible cumplir con ciertas condiciones de vital importancia, pues de no ser así, "captar la atención de las masas" equivaldría sólo a una frase moralista vacía, como lo ha sido el discurso político sectario o elitista. Marx concluyó entonces sus reflexiones sobre el tema señalando que "la teoría sólo puede realizarse en un pueblo si constituye la realización de las necesidades de ese pueblo".[10]

Es evidente que la teoría no puede llegar al pueblo sólo a través de los libros, ni siquiera a través de discursos dirigidos a grupos ocasionales de individuos, aun cuando se tengan las mejores intenciones. El pensamiento radical no puede

8 Marx, K. y F. Engels, *Collected Works*, vol. 3. p. 184.
9 *Id.*
10 *Id.*

cambiar la conciencia social sin una *articulación organizativa* adecuada. Una organización coherente que provea el marco histórico para el intercambio entre las necesidades del pueblo y las ideas estratégicas de su realización es esencial para el éxito del emprendimiento transformador. No es motivo de sorpresa, pues, que, como jóvenes intelectuales revolucionarios, Marx y Engels hayan adherido al movimiento social más radical de su época ni que escribiesen el *Manifiesto Comunista*, donde se propone la necesidad de una intervención organizada a lo largo del proceso histórico mundial.

También era fundamental tener una idea clara de la orientación estratégica de la evolución de la conciencia, vale decir, el foco necesario sin el cual ésta podía apartarse de la realización de su tarea histórica. Por esa razón, Marx no dejó de señalar que la *"conciencia comunista"* sería capaz de cumplir con su mandato histórico sólo si se trataba de "la conciencia de la *necesidad de una revolución fundamental*".[11]

Es importante considerar *cuán ampliamente* debería difundirse esa conciencia comunista en la sociedad para que existiese la posibilidad de vencer al adversario, junto con la cuestión no menos relevante de las aún inexistentes *condiciones para su difusión* en las circunstancias dominantes, dado el prolongado condicionamiento histórico de los pueblos que actuó contra la adopción de la conciencia comunista a gran escala. Las tentaciones, contraproducentes en última instancia, del *vanguardismo elitista* no se originaron en los últimos tiempos sino que ya existían mucho antes de la época de Marx. Eso se aplica no sólo a la actitud de pasar por alto el interrogante de "cómo educar a los educadores" –que supone una especie de "derecho de nacimiento" o superioridad *ex officio* de los autoproclamados "educadores"–, sino de

11 *Ibid.*, vol. 5, p. 52.

manera más general a la *toma de decisiones,* una cuestión fundamental de la que las masas están excluidas. Por otra parte, las ideas elitistas siempre han estado condenadas al fracaso porque sin movilización de masas no cabe esperar una victoria sobre el capital, que, dadas las circunstancias dominantes, está en una situación muy ventajosa.

En oposición a todas las distorsiones elitistas del desafío, de las cuales ha habido varias personificaciones dañinas en el pasado, Marx observa con suma claridad que:

> Tanto para la producción a *gran escala* de la conciencia comunista como para el éxito de la causa, es necesaria la modificación de los hombres a *gran escala,* una modificación que sólo puede tener lugar en un *movimiento práctico,* una revolución. La revolución, entonces, no sólo es necesaria porque es imposible derrocar a la clase dirigente de otro modo, sino porque también la clase responsable del derrocamiento precisa la revolución para deshacerse de la escoria acumulada durante años y convertirse en *fundadora de una sociedad nueva.*[12]

Tales consideraciones siguen siendo válidas en el presente y lo serán en el futuro. El vanguardismo sectario nunca podrá estar a la altura de la tarea histórica necesaria para constituir un movimiento de masas revolucionario capaz de vencer al adversario y de "deshacerse" de la escoria paralizante de tantos años, y así convertirse en *fundador de una sociedad nueva.* Por esa razón, Marx opone la necesidad de la *conciencia comunista de masas* al "*ideal abstracto* al que las personas supuestamente debían aspirar". Sean conscientes o no los defensores

12 *Ibid.*, pp. 52-53.

de tales ideas, el *vanguardismo sectario* siempre ha implicado el intento de imponer a las masas el ideal abstracto deplorado por Marx –y nunca podría conllevar otra cosa–, mientras se tilda a la alternativa válida de *conciencia comunista de masas* de "populismo", con arrogancia o al menos con ingenuidad. Además, el "ideal abstracto" del vanguardismo sectario impuesto externamente no podría pensarse como menos dañino sólo porque algunos de sus defensores están dispuestos a ajustarse ellos mismos a ese ideal.

Resulta paradójico que, en algunos períodos del siglo XX, utilizando la expresión de Marx, "*la realidad se acercó al pensamiento*", pero el "pensamiento" –tal como debería haberse encarnado en estrategias sociales y políticas viables para que ocurriera la necesaria transformación radical, junto con sus articulaciones organizativas correspondientes– no estuvo a la altura de las circunstancias. Para contrarrestar la posibilidad de no lograr beneficiarse de las condiciones favorables que aparecen en medio de la creciente crisis estructural del capital, deben recordarse dos cuestiones básicas de gran importancia. En ambas, es primordial el papel de la educación, en tanto desarrollo de la conciencia socialista sin la cual hasta la grave crisis estructural del orden metabólico social del capital no sería suficiente para activar el proceso de "fundación de una sociedad nueva".

La primera de esas cuestiones se relaciona con la necesaria *transición* del orden dominante a la sociedad futura sustentable desde el punto de vista histórico. Como se ha mencionado anteriormente, el orden metabólico social del capital, en la actualidad plenamente consolidado, se caracteriza por la supremacía del *contravalor* –la perniciosa connotación positiva otorgada al derroche y la destrucción–, que trae aparejada la degradación de la "educación" hasta alcanzar el condicionamiento conformista de las personas, que deben "internalizar" los requisitos del sistema, destructivos

en extremo, con el fin de que se mantenga y perpetúe el contravalor. En ese sentido, en la sociedad de *transición* la búsqueda del nuevo orden del metabolismo social es inseparable de la necesidad de superar el *ethos social heredado* del orden reproductivo del capital. Sólo mediante la educación concebida como la *educación autodidacta* radical de los individuos sociales, en el transcurso de su "*transformación* que sólo puede tener lugar en un *movimiento práctico, una revolución*", sólo mediante ese proceso los individuos sociales pasan a ser *educadores* y *educandos* al mismo tiempo. Ésa es la única manera de superar la dicotomía conservadora de todas las concepciones elitistas que dividen a la sociedad en unos pocos "educadores" misteriosamente superiores, y el resto de la sociedad, los "educandos", condenados a una posición subordinada permanente, como subraya Marx. En este aspecto, debe tenerse en cuenta que la "transformación de las personas que les permita convertirse en *fundadoras de una sociedad nueva*" sólo es posible con el desarrollo de una "*conciencia comunista de masas*" que debe alcanzar a la mayor parte de la sociedad.

El desarrollo de esa conciencia tiene lugar en una *sociedad de transición*, con sus características, que no pueden simplemente hacerse desaparecer para imponer un postulado futuro idealizado. Los puntos de apoyo mediadores disponibles –las *mediaciones*[13] prácticas identificables entre el presente y el futuro sustentable– son el único medio y el único camino por el cual los *principios orientadores generales* de la transformación socialista pueden convertirse en *fuerzas operativas* que amplifican las potencialidades positivas percibidas y reducen el poder de los componentes negativos heredados. Para que el

13 En términos filosóficos, la categoría de *mediación* adquiere una importancia fundamental en el período histórico de transición hacia el nuevo orden social.

proceso se lleve a cabo exitosamente, es necesario recurrir a la dialéctica práctica del cambio y la *continuidad*, mediante la consolidación de las potencialidades positivas y los objetivos cumplidos como los cimientos necesarios sobre los cuales se puede construir. Naturalmente, la mejor manera de utilizar los puntos de apoyo mediadores en una sociedad de transición es adaptar de manera consciente las aspiraciones progresistas del pasado remoto –que ya se han mencionado al tratar el tema de los ideales educativos no concretados de los grandes pensadores de la Ilustración– y recrear una *continuidad histórica* perdida con la cual el capital es totalmente hostil en la etapa actual de crisis sistemática. La *transición* exitosa es un proceso histórico vital que se lleva a cabo dentro de la dialéctica sustentable de la continuidad y el cambio. Si se abandona alguno de los dos componentes dialécticos válidos del proceso, o si se suprimen ambos, lo único que se logra es la *destrucción de la historia*, que es lo que hoy en día produce el capital. La función autónoma de la educación en lo que se refiere a la comprensión y la adaptación adecuada de los puntos de apoyo mediadores de la sociedad es lo que contribuye a la construcción de una continuidad positiva. Es la *historia viva* que evoluciona hacia el futuro elegido y es, al mismo tiempo, la forma consciente en que los individuos sociales viven su propia historia en el difícil período de transición.

La segunda cuestión importante tiene que ver con un *desafío internacional*. No se puede negar que el culto del localismo –desde el romanticismo ingenuo de *"lo pequeño es hermoso"* hasta el lema, parcial y dañino, pero tentador desde el punto de vista retórico, que reza "pensar globalmente, *actuar localmente*"– es sumamente débil frente a los recursos globales de dominación y destrucción propios del capital. Tampoco es fácil negar que los intentos del pasado para combatir organizadamente el poder global del capital por

parte del internacionalismo socialista no estuvieron a la altura de los objetivos fijados. Entre los principales motivos para el fracaso de tales intentos están el supuesto poco realista –aunque condicionado por el contexto histórico– de que había una *unidad doctrinaria* que constituía un punto de partida y un modo de operación necesario, y el objetivo de *hacer valer* esa doctrina por vías contraproducentes que han llevado al *descarrilamiento* y a la implosión. La rectificación consciente del problema es uno de los grandes desafíos del futuro, según las necesidades y las potencialidades del presente histórico.

Por otra parte, la dominación ideológica del capital en el ámbito internacional ha estado apoyada de manera convincente por la *cultura de la desigualdad fundamental*, en cuyo interés se ha promovido el mito de las "*naciones históricas*" –un puñado de países capitalistas poderosos que se vuelven dominantes en determinadas circunstancias históricas– a expensas de las naciones más pequeñas, supuestamente destinadas a la subordinación bajo el dominio de los países "históricos". Esa visión eleva en el plano de la filosofía abstracta lo que evidentemente es una *contingencia histórica* a la condición noble de cierta clase de *necesidad ontológica apriorística*, proceso que culmina en la máxima apologética según la cual las "naciones históricas" de Europa representan "el fin absoluto de la historia". De ese modo, el sistema de dominación y subordinación estructural, que no tiene justificación alguna, fue, en efecto, justificado a través de la farsa especulativa de una relación de fuerzas brutas establecida de manera contingente, pero susceptible de ser modificada en el curso de la historia, que favorece la continuidad de la desigualdad fundamental.

El papel de la educación también es crucial en ese aspecto. Por un lado, es necesario sacar a la luz –mediante el poder desmitificador de la educación socialista– el carácter apologético

de la antigua cultura de la *desigualdad fundamental*, en todas sus formas, para acercarse a la realización de la única relación humana cuya sustentabilidad es permanente, la de la *igualdad fundamental*, en el marco del orden mundial cambiante. Y, por otro lado, la participación positiva de la educación en la elaboración de modos de anular la dominación global del capital a través del establecimiento de *formas de solidaridad socialista viables en lo que a organización* se refiere es vital para enfrentar el gran *desafío internacional* de este momento histórico.

Obras del autor

Szatíra és valóság, Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, 1955.

La rivolta degli intellettuali in Ungheria, Turín, Einaudi, 1958.

Attila József e l'arte moderna, Milán, Lerici, 1964.

Marx's Theory of Alienation, Londres, Merlin Press, 1970 [ed. bras.: *Marx: a teoria da alienação*, San Pablo, Boitempo, 2005, en imprenta].

Aspects of History and Class Consciousnes, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1971.

The Necesity of Social Control, Londres, Merlin Press, 1971.

Lukács' Concept of Dialectic, Londres, Merlin Press, 1972.

Neocolonial Identity and Counter-Consciousnes, Londres, Merlin Press, 1978.

The Work of Sartre: Search for Freedom, Brighton, Harvester Wheatsheaf, 1979 [ed. bras.: *A obra de Sartre: busca da liberdade*, San Pablo, Ensaio, 1991].

Philosophy, Ideology and Social Science, Brighton, Harvester Wheatsheaf, 1986 [ed. bras.: *Filosofia, ideologia e ciencia social*, San Pablo, Ensaio, 1993].

The Power of Ideology, Brighton, Harvester Wheatsheaf, 1989 [ed. bras.: *O poder de la idrologia*, San Pablo, Boitempo, 2004].

Beyond Capital, Londres, Merlin Press, 1995 [ed. bras.: *Para além do capital*, San Pablo, Boitempo, 2002].

Socialism or Barbarism: from the "American Century" to the Crosroads, Nueva York, Monthly Review, 2001 [ed. cast.: *El siglo XXI. ¿Socialismo o barbarie?*, Herramienta, 2003].

Otros títulos publicados:

La nación en tiempo heterogéneo
y otros estudios subalternos
Partha Chatterjee

Cambio de época
Movimientos sociales
y poder político
Maristella Svampa

Ética posmoderna
Zygmunt Bauman

Homo academicus
Pierre Bourdieu

Espejos
Una historia casi universal
Eduardo Galeano

¿Para qué sirve la sociología?
Bernard Lahire (dir.)

Nunca fuimos modernos
Ensayo de antropología simétrica
Bruno Latour

La Argentina en la escuela
La idea de nación en los
textos escolares
Luis Alberto Romero (coord.)

La escuela y la cuestión social
Ensayos de sociología
de la educación
Emilio Tenti Fanfani

www.sigloxxieditores.com.ar
lectores@sigloxxieditores.com.ar

istván mészáros
la educación más allá del capital

Filósofo de extensa trayectoria en Europa, István Mészáros es en la actualidad uno de los pensadores marxistas más interesantes por su proyecto de revisar los postulados de Marx a la luz del fenómeno de la globalización y de las experiencias socialistas. En este libro, aborda el terreno de la educación desde una perspectiva teórica y política a la vez.

En las sociedades capitalistas, sostiene, la educación ha pasado a funcionar como una mercancía; lo demuestran la crisis del sistema público de enseñanza, sometido a recortes presupuestarios constantes, y la expansión del sistema privado. Para que la educación contribuya a la emancipación del hombre y no a su sobreadaptación, es preciso que reencuentre sus vínculos con el mundo del trabajo, allí donde la explotación y sus efectos pueden ser devastadores. Y dice algo más: esto no es posible dentro del orden del capital. Su argumentación se apoya en una sólida revisión histórica, que registra los límites de los proyectos educativos reformistas imaginados por Adam Smith desde el iluminismo, Robert Owen desde el socialismo utópico, o John Locke desde el pensamiento liberal. Para avanzar hacia una alternativa superadora, hay que inventar recursos, buscar inspiración en los espacios de formación extraescolar y en las inquietudes de los movimientos sociales.

Impecable obra-síntesis, este texto –que dialoga con profesores, estudiantes y militantes– apunta hacia las tareas actuales del pensamiento y de la acción en los campos de la educación y el trabajo, es decir, aquellos donde cada vida humana puede realizarse socialmente.

ISBN: 978-987-629-047-0
9 789876 290470

siglo veintiuno
editores